

MARIA ANGELA MONTEIRO CORRÊA

O psicólogo escolar de hoje ...

O fracasso escolar de sempre ...

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1995

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL - UNICAMP

C817p Correa, Maria Angela Monteiro
 O Psicólogo escolar de hoje -- fracasso escolar de sempre --
 Maria Angela Monteiro Correa. -- Campinas, SP : (s.n.), 1995.

 Orientador: Cecília Azevedo Lima Collares
 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Fa-
 culdade de Educação.

 1. Educação. 2. Escolas. 3. Fracasso escolar. 4. Psicologia
 educacional. 5. Psicólogos escolares. I. Collares, Cecília
 Azevedo Lima. II. Universidade Estadual de Campinas.
 Faculdade
 de Educação. III. Título.

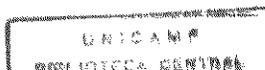
MARIA ANGELA MONTEIRO CORRÊA

O psicólogo escolar de hoje ...

O fracasso escolar de sempre ...

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Cecília Azevedo Lima Collares.

1995



MARIA ANGELA MONTEIRO CORRÊA

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por MARIA ANGELA MONTEIRO CORRÊA e aprovada pela Comissão Julgadora em 03.02.95

Data: 03/02/1995

Assinatura: ^{PI} 

O psicólogo escolar de hoje ...

O fracasso escolar de sempre ...

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1995

Comissão Julgadora:

Cecília A. S. Collares

Hazfad Koudry

Mbre T. Julieni

Mammouss

Casimiro

"Se um dia, já homem feito e realizado, sentires que a terra cede a teus pés, e que tuas obras desmoronam, que não há ninguém à tua volta para te estender a mão, esquece a tua maturidade, passa pela tua mocidade, volta à tua infância e balbucia, entre lágrimas e esperanças, as últimas palavras que sempre te restarão na alma: Minha Mãe, Meu Pai, sou-lhes grato."

Rui Barbosa

A meus pais,
À minha avó
Aos tios Wagner e Zilma
Às minhas irmãs

Agradecimentos

À Profa. Dra. Cecilia A. L. Collares, pela orientação, incentivo, apoio e amizade;

Às professoras, equipe técnica, mães e alunos das escolas pesquisadas;

À Prefeitura Municipal da cidade do Rio de Janeiro, que possibilitou a realização desta pesquisa;

Às Universidades que colaboraram no envio do material para a realização deste trabalho;

À CAPES;

À UNICAMP;

À Nadir, Dona Maria, Cláudia, Marina e Ana, em quem sempre encontrei apoio,

Ao Iberê e

A todos aqueles que estiveram presente durante todos esses anos.

*Dedico este trabalho ao
Sérgio*

A verdade dividida
Carlos Drummond de Andrade

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meio perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.

Era dividida em duas metades.
Diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a verdade mais bela.

Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

RESUMO

O fracasso escolar na 1a. série do 1o. grau é ainda um desafio para o sistema educacional e a escola tende a eleger o Psicólogo Escolar como o profissional capaz de resolver esta questão. Este estudo tem dois grandes objetivos. Primeiro, investigar e analisar as causas do fracasso escolar em duas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, através das representações dos pais, dos professores e dos alunos e, segundo, analisar a formação, atuação e produção acadêmica do Psicólogo Escolar no Brasil, para verificar sua adequação à escola hoje. Concluiu-se que a gestão, as relações interpessoais e os preconceitos dão sustentação a esse fracasso e que o Psicólogo Escolar, neste momento, não é o profissional mais indicado para resolver diretamente esta problemática. O fracasso escolar é uma questão política e pedagógica. Esta deve ser resolvida na escola por seus profissionais e aquela através de medidas efetivas do Governo.

ABSTRACT

The failure in the first year at the elementary school is the challenge to the Brazilian Education System. In general a lot of schools believe in psychologist to solve this problem. The thesis has two greats goals. First, investigating and analysing what's wrong at two Muncipalisty's Schools in Rio de Janeiro, RJ, Brazil, talking with parents, teachers and students. The second goal consists in analysing Universities Psychology's Curriculum in order to know if psychologists are capable to assist children in schools today. The Management, the Relationship and Preconception are responsible for failure at the elementary school, it was the conclusion. In the other hand, the conclusion was that School's Psychologists aren't the best to solve this problem. The failure in the first year at the elementary school is pedagogics and politics issues. Pedagogics issues should be solved at the school by its professionals and politcs issues should be solved by Brazilian Government.

ÍNDICE

1. ORIGEM DO PROBLEMA	1
2. OBJETIVOS DO ESTUDO	3
3. A TEORIA E A PESQUISA	5
4. O FRACASSO ESCOLAR DE SEMPRE	13
4.1. PROCEDIMENTOS	13
4.1.1. Primeiros Passos	13
4.1.2. O Contexto Escolar	16
4.1.3. O Comportamento dos Professores	19
4.1.4. A Família diante da Pesquisa	20
4.1.5. A Mudança de Rumos	21
4.2. CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR APONTADAS PELOS PROTAGONISTAS DA ESCOLA	25
4.2.1. Causas do Fracasso Escolar Apontadas pelas Professoras	27
4.2.2. Causas do Fracasso Escolar Apontadas pelas Famílias	32
4.2.3. A Visão das Crianças	34
4.2.4. Comentários dos Grupos Envolvidos	36
4.3. A GESTÃO	42
4.4. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E OS VÍNCULOS AFETIVOS	48
4.4.1. Escola e Família - Uma Relação Difícil	59
4.5. O COTIDIANO E SEUS PRECONCEITOS	77
4.6. AS DESCOBERTAS DECORRENTES DO ESTUDO	88
4.6.1. As Explicadoras	89
4.6.2. As Crianças Nulas	90
4.6.2.1. De Como as Crianças se Tornam Nulas	91
5. O PSICÓLOGO ESCOLAR DE HOJE	106
5.1. A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR	106
5.2. UM POUCO DE HISTÓRIA: A PSICOLOGIA NO BRASIL	107
5.3. A VOZ DA LEGISLAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO	113
5.4. CONTEXTUALIZANDO A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO	115
5.5. OS CURRÍCULOS E EMENTAS DE DIFERENTES FACULDADES DE PSICOLOGIA	122
5.6. A PRÁTICA DOS PSICÓLOGOS ESCOLARES REFLETIDA EM PUBLICAÇÕES DE SUAS ENTIDADES DE CLASSE	139
5.7. A PSICOLOGIA ESCOLAR NA VOZ DO DISCURSO ACADÊMICO	148
6. CONCLUSÃO	160
7. BIBLIOGRAFIA	166
8. ANEXOS	

NOTAÇÕES UTILIZADAS NESTE TRABALHO

$(Y \chi Z)$,

onde $Y=A \rightarrow$ Aluno

$Y=M \rightarrow$ Mãe

$Y=P \rightarrow$ Professor(a)

χ indica o número catalogado como participante das entrevistas

$Z=A \rightarrow$ Escola "A"

$Z=B \rightarrow$ Escola "B"

$OBR_{\chi} \rightarrow$ Disciplina obrigatória e χ é o número de créditos correspondentes

$OPT_{\chi} \rightarrow$ Disciplina optativa e χ é o número de créditos correspondentes

CM \rightarrow Currículo Mínimo

1. ORIGEM DO PROBLEMA

Na década de 80, em uma Escola Municipal de Educação Especial na zona oeste da grande São Paulo, pode-se observar *in loco* o grave problema do fracasso escolar na 1a. série do 1o. grau. Fracasso este que, desde os anos 40, vem merecendo considerável número de estudos e pesquisas nas áreas da Educação e da Psicologia.

O interesse, despertado pela relevância do assunto, motivou a formulação de uma Dissertação de Mestrado.

O trabalho abordou o encaminhamento de um grande número de crianças para avaliações psicológicas como parte do ritual de exclusão e violência no ensino de 1o. grau, isto é, o envio de crianças para Classes Especiais. O tema é a reflexão teórica de uma experiência como psicóloga escolar em uma instituição para deficientes mentais e a busca da reintegração desses alunos ao ensino público regular.

Após ter concluído o trabalho, a inquietação não diminuiu. Constatou-se, naquela oportunidade, que um grande número de alunos era encaminhado para avaliação psicológica em razão da falta de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Aos olhos dos professores, esse insucesso era causado por rebaixamento intelectual.

Na verdade, foi apurado que essas crianças, em sua quase totalidade, não tinham problemas. O processo de ensino-aprendizagem era inadequado. Agravando este quadro, havia um tratamento preconceituoso, fazendo os professores previsões acerca do desempenho de cada aluno, "identificando precocemente aqueles que iriam aprender e aqueles que seriam reprovados".

O êxito da atuação na Escola de Educação Especial deveu-se, principalmente, a uma intervenção mais de caráter pedagógico que de cunho psicológico sendo, na ocasião, apoiada pela diretora.

O trabalho com alunos excluídos do sistema de ensino regular na Escola de Educação Especial possibilitou a reversão daquele quadro de fracasso escolar. A alfabetização desses alunos e a reintegração com sucesso nas escolas públicas regulares aconteceram graças a outra forma de lidar não só com a criança, como também com o professor, a escola e a família. Essa experiência permitiu a integração de todos os personagens envolvidos no trabalho escolar, observando o papel de cada um e sua relação com os demais. Por que não olhar o fracasso escolar na 1a. série do 1o. grau sob ótica semelhante àquela adotada na Escola Especial?

Ainda hoje, na década de 90, a questão da produção do fracasso escolar merece novas investidas no campo da pesquisa, para que esse quadro seja melhor compreendido e possa a primeira série não mais se apresentar como sendo o ponto nevrálgico do Sistema Educacional.

Assim, na busca de pesquisar e contribuir para a compreensão do fracasso escolar na 1a. série do 1o. grau, enquanto processo psicossocial complexo, adota-se a análise das relações humanas estabelecidas por todos aqueles envolvidos no problema, sejam eles pais, alunos, professores e/ou equipe técnica. Procura-se identificar as relações interpessoais permitindo, dessa forma, a emergência e a conscientização das representações e das contradições de todos os envolvidos, tornando possível uma reflexão sobre seus objetivos, aspirações e limitações.

A Instituição Escolar funciona e vive de seu dia-a-dia. É nesse cotidiano que todas as aquisições se processam, todas as trocas acontecem e todas as relações se estabelecem. É dentro dessa esfera que a análise do fracasso escolar acontecerá.

Este trabalho pretende ouvir de cada um a sua história - pais, alunos, professores e equipe técnica - e depois, intercruzar suas falas, procurando entender e encontrar respostas para a diminuição do fracasso escolar de mais da metade dos alunos matriculados na 1a. série.

2. OBJETIVOS DO ESTUDO

O trabalho pretende levantar e explicitar, tanto quanto possível, as relações estabelecidas por todos aqueles envolvidos, direta ou indiretamente, no fracasso escolar, sejam eles pais, professores e alunos. Pretende também analisar o papel do Psicólogo Escolar, enquanto agente de mudança dessa realidade.

No Rio de Janeiro, assim como em todo o País, o psicólogo é o profissional mais solicitado para resolver os problemas relacionados ao fracasso escolar, isto posto, um dos objetivos que a pesquisa pretende alcançar é responder se esse profissional é o mais indicado para trabalhar na reversão do quadro de reprovação.

Duas escolas da rede municipal foram escolhidas na cidade do Rio de Janeiro. A primeira por apresentar um elevado índice de reprovação na 1a. série do 1o. grau e a segunda, situada bem próxima para fazer o contraponto, apresentando um índice completamente oposto.

Objetiva a pesquisa:

A. Em relação às Escolas

- Analisar duas realidades tão próximas geograficamente e tão distintas em seus índices de reprovação.
- Diagnosticar as causas do diferente desempenho das escolas, já que atendem a uma mesma comunidade.

B. Em relação ao Psicólogo Escolar

- Analisar currículos de diferentes faculdades de Psicologia para conhecer a formação desse profissional.

- Verificar quais as disciplinas dos currículos, através de seus planos de curso e ementas, são centradas em problemáticas educacionais e se as mesmas oferecem, ao futuro psicólogo, condições para atender a complexa problemática do fracasso escolar. Nessas condições, verificar se o psicólogo tem possibilidades de reverter este quadro.
- Analisar os artigos publicados em jornais do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Conselho Regional de Psicologia/6a. Região (CRP), referentes à área de Psicologia Escolar.
- Analisar a produção acadêmica através dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), na área de Psicologia Escolar.

3. A TEORIA E A PESQUISA

Pesquisa é um processo de construção. Cada tipo de pesquisa reflete os pressupostos teóricos e empíricos do pesquisador. Pesquisar a escola hoje é mais que um desafio, na medida que exige do pesquisador um posicionamento de suas referências teórico-metodológicas, onde está retratada sua visão da realidade ou sua visão de mundo.

"A visão de mundo, entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, se constrói, através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência. Isto é, a visão de mundo, que organiza, como categoria mais complexa e abrangente, os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção epistemológica, é a responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo da investigação. Embora essa visão apareça muitas vezes implícita, ela se forma através da incidência de determinadas condições históricas de caráter psicológico, sociológico e político."

(Gamboa, 1989, p.107)

O fenômeno educacional é algo dinâmico, situado dentro de um contexto histórico e coletivo influenciado, não só por aqueles que constroem diretamente esse processo, como também pela intervenção de seu tempo histórico, ou seja, pelas determinações econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade em questão.

Na busca de compreender essa realidade complexa, toma-se como referencial teórico a concepção materialista histórica da sociedade.

Na perspectiva materialista histórica, diz Frigotto:

"(...) o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais."

(Frigotto, 1989, p. 77)

A concepção materialista histórica da sociedade entende as relações que se estabelecem de forma dialética, isto porque, considera o homem como ser social e histórico, como aquele que cria a realidade social e aquele que é capaz de transformá-la.

Nas palavras de Marx:

"A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente a divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (...) A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora."

(Marx, 1975, p. 118)

Compreender dialeticamente as relações, os fatos, os fenômenos é, segundo Lefévre (1983), considerar que:

"Nada é isolado. Isolar um fato, um fenômeno e depois conservá-lo pelo entendimento nesse isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo. É transformar a natureza(...) Deixando de isolar os fatos e os fenômenos, o método dialético reintegra-os em seu movimento: o movimento interno, que provém deles mesmos, e o movimento externo, que os envolve no devir universal. Os dois movimentos são inseparáveis."

A dialética busca, ainda segundo o mesmo autor:

"(...) captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõem, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera."

(Lefébvre, 1983, p. 238)

É dentro dessa perspectiva dialética que o fenômeno educacional foi pesquisado e será analisado, procurando buscar no plano da realidade e no plano histórico a trama de relações contraditórias e conflitantes de leis de construção, desenvolvimento e transformação desses fatos.

A pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa segundo Lüdke e André (1986), isto é, seu ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é a mesma que com o produto; o *"significado"* que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador - *"ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo"* (p.12) e, finalmente, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Este trabalho é um estudo de caso com todas as singularidades.

Caracteriza-se por caminhar em três fases: a primeira exploratória, a segunda mais sistematizada - coleta de dados - e a terceira constitui-se na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do trabalho final.

A INVESTIGAÇÃO E A ANÁLISE

A pesquisa constitui-se na investigação de dois universos aparentemente distintos, porém, neste trabalho, eles aparecem como complementares. No primeiro, o objetivo é a compreensão do fracasso escolar, a partir das representações de seus protagonistas - pais, professores e alunos - através da pesquisa realizada em duas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. No segundo, avaliar a formação, a área de atuação, a produção acadêmica e a prática desenvolvida pelo Psicólogo Escolar.

A investigação e a análise das múltiplas facetas dos dois universos - a Escola e o Psicólogo Escolar - possibilitarão a compreensão do papel desse profissional frente ao fracasso escolar apresentado pelos alunos da 1a. série do 1o. grau.

Ao iniciar este trabalho, junto às escolas públicas, num bairro de subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, partiu-se de uma concepção materialista histórica da sociedade.

Não se pretende fazer a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para encontrar uma prática que altere e transforme a realidade anterior, não apenas no plano do conhecimento, mas também no plano histórico social (Frigotto, 1989).

A dimensão da vida social escolhida para a análise do fenômeno educacional está baseada na sociologia da vida cotidiana através de Agnes Heller, filósofa húngara, marxista, radicada na Austrália, nascida em 1929 e discípula de Luckács. Heller elabora uma teoria na qual redefine o sujeito, o lugar e as estratégias da transformação social negadora da sociedade de classes. Seu compromisso é buscar fundamentação teórica para um projeto político que possa mudar a vida nas sociedades atuais, marcadas pela dominação cultural e exploração econômica.

A perspectiva inovadora e promissora do pensamento helleriano permite, segundo Patto (1990), pesquisar a escola:

"Por estar voltada para as relações entre a vida comum dos homens e os movimentos da história, e

por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, sua obra é particularmente promissora como referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, concebida como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar."

(Patto, 1990, p. 133)

O quadro referencial teórico não se dá de forma simples, acabada e anterior à pesquisa. A teoria oferece às categorias de análise, no entanto, o contato com a realidade durante o processo de investigação, solicita muitas vezes a revisão, o aprofundamento teórico e a procura de outros autores que poderão vir ao encontro dos questionamentos, para então possibilitar a compreensão das situações apresentadas.

As respostas para as perguntas iniciais não foram buscadas através da definição de categorias isoladas e posteriormente integradas. Elas foram paulatinamente construídas a partir da convivência com a intimidade das escolas e dos encontros com os grupos de mães, professoras e alunos. Cada novo grupo provocava novas formulações de hipóteses a respeito das situações observadas e da busca de elementos que encaminhassem às conclusões. Bleger (1991), quando fala a respeito da entrevista psicológica para fins diagnósticos, diz que:

"a forma de observar bem é ir formulando hipóteses enquanto se observa e durante a entrevista verificar e retificar as hipóteses em função das observações subsequentes que, por sua vez, se enriquecem com as hipóteses previamente formuladas."

(Bleger, 1991, p. 22)

Este método de pesquisa prevê um lugar para a subjetividade do pesquisador no processo de interpretação das situações com que se defronta. Para Bleger,

"(...) observar, pensar e imaginar, coincidem e constituem um só processo dialético. Quem não usa a fantasia poderá ser um bom verificador de dados, mas não um pesquisador."

(Bleger, 1991, p. 22)

A subjetividade para Heller também tem um lugar de destaque, resgatada do pensamento materialista histórico, a autora a coloca no centro do processo histórico, entendido como expressão do homem em busca de sua humanização. A subjetividade no sentido da individualidade, da pessoa e do sujeito. Segundo Patto (1990), esta é uma das principais contribuições ao marxismo contemporâneo - o indivíduo no centro de suas reflexões. Sendo este indivíduo não aquele abstrato ou excepcional, mas o indivíduo da vida cotidiana, aquele voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência.

Nessa pesquisa, os pequenos grupos assumem um importante papel na medida em que é o momento da passagem da particularidade para a individualidade - o indivíduo no interior da realidade escolar. Conhecer suas representações, suas idéias, seus conflitos, seus desafios, sua forma como encaminha as soluções, enfim, o movimento constante de suas interações, foi motivo de especial atenção durante o processo de investigação.

Para o materialismo dialético não há conhecimento sem decomposição, quando se fala em método de investigação.

"(...) é preciso começar a análise do todo por uma cisão, ponto de partida sempre abstrato, que só atinge sua concreticidade quando as partes encontram seu lugar na totalidade concreta. É por isso que o materialismo dialético define o processo de conhecimento como a ascensão do abstrato ao concreto."

(Patto, 1990, p. 147)

Encerrado o trabalho de investigação, a análise dos dados representa o esforço do pesquisador em estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. É através

da análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade (Frigotto, 1989).

A análise das representações dos pais, professores e alunos conduz ao conhecimento de alguns particulares, porém a reflexão teórica sobre os mesmos possibilita a compreensão do coletivo e, por conseguinte, a compreensão da totalidade do fenômeno do fracasso escolar.

A esse respeito Kosik refere-se da seguinte forma:

"A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes."

(Kosik, 1976, p. 42)

Portanto, ao analisar o fracasso escolar e o psicólogo em sua formação e atuação, pretende-se conhecer estas duas realidades afim de aproximá-las e encontrar alternativas que encaminhem soluções para o fracasso escolar.

A tarefa de análise implicou na organização de todo o material obtido durante a pesquisa - relatos de observação, transcrições das reuniões de grupos, análise de documentos e demais informações disponíveis.

O processo de investigação e as sucessivas revisões teóricas possibilitaram uma maior clareza das direções teóricas do estudo e a partir desses, fez-se uma análise de todo o material acumulado, buscando destacar os elementos principais da pesquisa.

A construção de um conjunto de categorias foi o primeiro passo dessa análise. O referencial teórico do estudo forneceu a base inicial de conceitos a partir dos quais foi feita a primeira categorização dos dados.

Inicialmente, o material foi lido e relido sucessivas vezes até possibilitar a divisão do mesmo em algumas categorias, sem contudo perder

de vista a relação destas em seu conjunto, o que permitiu a compreensão da totalidade. Todos os conteúdos foram considerados relevantes, tanto aqueles claramente explicitados, como os mais sutis. Neste momento, a análise do material concorre para que a subjetividade do pesquisador flua com mais clareza e consciência.

A pesquisa apresenta o conjunto inicial de categorias que compõem os quadros denominados causas do fracasso escolar, apontadas pelos protagonistas das escolas, que serão apresentadas e discutidas em capítulo posterior. A partir dessas categorias iniciais e da reflexão teórica sobre elas, um novo reagrupamento fez-se necessário, de tal forma que permitiu o aparecimento de categorias mais amplas e mais abrangentes que possibilitaram a explicação, pelo menos em parte, do fenômeno pesquisado. Foram três as categorias encontradas - a gestão; as relações interpessoais e os vínculos afetivos; e o cotidiano e seus preconceitos. Todas serão discutidas posteriormente nesse trabalho.

4. O FRACASSO ESCOLAR DE SEMPRE

4.1. PROCEDIMENTOS

A seguir serão abordados todos os aspectos que nortearam os trabalhos referentes à pesquisa que foi realizada nas escolas.

4.1.1. PRIMEIROS PASSOS

A pesquisa de campo foi iniciada no segundo semestre de 1991. Foram feitos os contatos junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro e, após todos os trâmites legais que o processo exige, a pesquisa foi aprovada e autorizada.

No primeiro semestre de 1992, realizou-se um levantamento de dados junto à Secretaria de Educação com o objetivo de analisar o desempenho dos alunos nas 1as. séries do 1o. grau em todo o município.

Durante esse levantamento constatou-se, por meio daquela Secretaria, que o município apresentava um índice geral de 70% de aprovação nas 1as. séries do 1o. grau no ano de 1991, num total de 96.562 (noventa e seis mil, quinhentos e sessenta e duas) matrículas, sendo 20.550 (vinte mil, quinhentos e cinquenta) referentes a alunos já repetentes.

O município do Rio de Janeiro tem 1032 (mil e trinta e duas) escolas da rede, sendo que as mesmas estão divididas por Distritos de Educação e Cultura (DEC). Cada um atende a determinado número de bairros de uma mesma região.

Fez-se necessário, então, um levantamento não só de cada DEC, em particular, como também dos bairros que estariam incluídos nos mesmos.

Duas escolas apresentavam alto índice de reprovação na 1a. série do 1o. grau, uma 67% e a outra 72%. Por isso, foram as inicialmente escolhidas.

Identificadas as escolas, a Secretaria de Educação emitiu um documento autorizando o acesso ao DEC correspondente e, nele, foi fornecido um outro tipo de autorização específica para cada uma das escolas.

Tal prática era justificada pela grande distância que havia entre a Secretaria de Educação e as escolas, sendo o DEC o órgão intermediário desse contato.

As escolas escolhidas estavam situadas na zona norte da cidade. Aquela que apresentou o maior índice de reprovação, atendia a 75 (setenta e cinco) alunos, sendo que 54 (cincoenta e quatro) já haviam sido reprovados anteriormente. Na visita à escola, verificou-se que esta só atendia crianças institucionalizadas. Apesar de muito significativo seu índice de reprovação, trabalhar com ela implicaria na consideração de muitos aspectos que não atendiam aos objetivos propostos pela pesquisa. Além disso, fatores como instituição, abandono e carências estavam presentes. Esta escola, portanto, foi descartada da pesquisa.

A outra escola, com um prédio acanhado, atendia quase que exclusivamente crianças das classes mais pobres daquele bairro - morros e favelas. Apresentava um índice de reprovação de 67% (sessenta e sete por cento), sendo 86 (oitenta e seis) o número de matrículas, das quais 58 (cincoenta e oito) eram de alunos reprovados e, desses, 24 (vinte e quatro) com mais de uma reprovação.

Próximo a esta escola e não constando dentre aquelas com elevado índice de reprovação na 1a. série do 1o. grau, estava uma outra, também municipal, mas que além de ser de porte bem maior, não atendia a mesma clientela, isto é, seus alunos pertenciam a todas as classes sociais existentes que residiam naquele bairro.

Observou-se que nessa escola o índice de reprovação na 1ª série, em 1991, foi de 36% (trinta e seis por cento) em 218 (duzentos e dezoito) alunos matriculados, dos quais 140 (cento e quarenta) foram aprovados e 78 (setenta e oito) reprovados. Verificou-se, nesta ocasião, a discrepância dos resultados entre estas duas escolas municipais.

A diferença considerável daqueles usuários, bem como a proximidade física das escolas e seus diferentes índices de reprovação, provocaram intrigantes questionamentos e fizeram com que esta escola também participasse da pesquisa como o contraponto à primeira. Por que duas escolas tão próximas apresentavam resultados tão discrepantes?

Foram feitos os contatos com as Direções das duas escolas e, posteriormente, elaborou-se o calendário de encontros para os grupos de pais, alunos e professores.

O objetivo inicial era formar um grupo de cada representante envolvido no processo - pais, professores e alunos - das duas escolas, reunindo-os para discutirem suas aspirações, dificuldades e realizações. Não foi possível.

No início, a pesquisa contou com uma discreta reserva por parte das direções das escolas. Não parecia muito agradável a elas o fato de uma pessoa estar investigando as causas de índices que, de certa forma, representavam o insucesso daquela escola em relação às demais 1ªs. séries da rede municipal.

A organização dos grupos ficou limitada somente aos dias de orientação pedagógica, o que ocorria quinzenalmente.

Como cada escola possuía seu próprio calendário, os dias disponíveis não coincidiam, o que fez com que se marcasse horários independentes perdendo-se, com isso, uma grande oportunidade de reunir representantes das duas escolas num mesmo momento, próximas geograficamente e tão distantes em eficiência e eficácia.

4.1.2. O CONTEXTO ESCOLAR

Ao analisar o desempenho escolar dos alunos de 1a. série do 1o. grau no município do Rio de Janeiro, foram constatadas algumas peculiaridades.

O fracasso escolar nesta série, naquele município, não está localizado apenas na periferia. Uma causa disto é a própria geografia da cidade onde não há, por assim dizer, separação estanque entre as classes sociais nos diferentes bairros.

Na zona sul da cidade, por exemplo, convivem, num mesmo espaço, diversas classes sociais, pois a maioria dos morros que cortam a cidade ficam situados nesses bairros de maior poder aquisitivo. As escolas municipais dessa região atendem, portanto, crianças de baixo poder aquisitivo e com grandes problemas sociais.

Foi diante destes dados que escolheu-se para a pesquisa duas escolas situadas na zona norte da cidade, em um bairro residencial de classe média. As escolas estão próximas à linha do trem e de duas ruas principais que servem para ligar o subúrbio ao centro da cidade.

As escolas estavam localizadas muito perto uma da outra, **na mesma quadra**, uma de fundos para outra, sem comunicação entre si. As entradas estavam situadas em ruas diferentes, caracterizando, ainda mais, duas realidades de convivência social completamente distantes.

ESCOLA "A"

Esta escola é de grande porte, atende cerca de 950 (novecentos e cicoenta) alunos em dois turnos.

Com relação à população, a escola "A" é mais heterogênea, atende tanto à classe média como também aos moradores dos morros e favelas próximos.

Possui na 1a. série dez turmas e atende, em sua maioria, o que os próprios professores chamam de "*crianças do asfalto*" e, em menor número,

alunos que moram nos três ou quatro morros da região, além de algumas favelas. É considerada, pela população e pelas próprias professoras, uma escola exigente, motivo pelo qual faz com que as vagas sejam muito concorridas.

A escola ainda mantém seus portões externos sempre trancados e na porta principal, mantida fechada por questões de segurança, tem uma grande marca pintada em tinta fluorescente com as inscrições "CV" (Comando Vermelho). Muitos funcionários e professores disseram que não tinham observado o símbolo, que é da maior quadrilha do "crime organizado" no Rio de Janeiro.

A escola possui construções antigas onde funcionam a diretoria, a secretaria, as salas de aula, o refeitório e a cozinha. Há ainda um pátio e um "playground" arborizado. Apesar da falta de conservação, a escola é muito bonita.

A rua em frente à escola é bastante movimentada, paralela à linha do trem, possuindo uma passagem de nível sob essa ferrovia, também de igual movimento. Tudo isso adicionado faz um barulho ensurdecedor, principalmente de quinze em quinze minutos, quando os trens chegam e saem.

Com relação aos alunos que frequentavam essa escola, pode-se dizer que, fruto das informações fornecidas pelas professoras e diretoras, visto que as fichas de dados não estavam devidamente preenchidas, ou estavam desatualizadas, tratavam-se de crianças das classes média e média baixa.

A maioria dos alunos usava uniforme quase que completo.

ESCOLA "B"

A escola "B" é bem menor que a escola "A" e atende a 220 (duzentos e vinte) alunos, também nos dois turnos.

Quanto à população, ela atende quase que exclusivamente as crianças que moram nos morros e favelas próximas.

A escola é pequena, tem apenas quatro salas de aula, com instalações precárias. É mal conservada e está construída nos fundos de um grande depósito de materiais da prefeitura. O portão, localizado ao final de um longo e largo corredor, sempre, por questões de segurança, também estava devidamente trancado. A comparação, quanto ao aspecto físico das duas escolas, é constrangedora.

A escola é escura e possui dois pequenos prédios, um de frente para o outro.

No prédio principal funciona a direção e a secretaria, que dividem uma mesma sala pequena. Ao lado dessas, a sala de leitura, que é um cubículo, com muitos móveis amontoados. Próximo a esse compartimento, está o depósito de merenda e um pequeno arquivo. Ainda, no mesmo prédio estão localizadas três salas de aula também pequenas, abafadas e mal cuidadas.

No prédio em frente, funcionam uma sala de aula, o refeitório, a cozinha e os banheiros usados pelos alunos.

O espaço disponível para atividades extra-classe fica restrito à área entre os dois prédios. As janelas e as portas das salas de aula estão voltada para este pátio e qualquer atividade realizada durante o horário de aula atrapalha as turmas.

As crianças que estudam nessa escola são bastante pobres. A maioria não usa o uniforme completo. As peças que vestem são muito usadas.

O número máximo de alunos por turma, nas duas escolas, era de 25 (vinte e cinco).

Havia uma espécie de seleção dos alunos para formar as turmas. Quem já havia cursado a CA (Classe de Alfabetização) e apresentava algum indicativo de bom rendimento, isto é, os que já possuíam o que as professoras chamavam de "pré-requisitos" formavam as turmas mais fortes. Já, os alunos novos eram separados dos demais e formavam uma outra turma homogênea. Ser professora dessas duas classes era recebido como uma forma de presente.

Os demais alunos eram observados pelas professoras durante os primeiros meses e depois remanejados para outras salas, com o objetivo de formar turmas sempre homogêneas - fortes e fracas.

Alunos reprovados mais de três anos ou com idade igual ou superior a 10 (dez) anos formaram, no ano de 1991, uma turma especial. Todas as professoras e a equipe técnica tinham sempre muito cuidado ao escolher os adjetivos para essas crianças, para não rotulá-las. Se por um lado o cuidado verbal era grande, por outro, a forma como essas turmas eram tratadas as diferenciava em muito das demais. Em relação ao horário, esses alunos ficavam 6 (seis) horas em atividades escolares e não quatro horas e meia, como todos os outros. Eles ainda faziam três refeições na escola - quando chegavam, no horário da merenda e antes de saírem.

A proposta pedagógica adotada para essas turmas era o construtivismo. Uma professora de cada escola foi indicada para trabalhar com essas classes. O treinamento inicial foi de quatro dias. Durante todo o ano letivo, mensalmente essas professoras se reuniam, para assistir vídeos elaborados pelos professores da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), e debater questões pertinentes, além de receberem textos apostilados.

As outras crianças, também reprovadas, com menos de três anos de reprovação, eram distribuídas e formavam outras turmas.

4.1.3. O COMPORTAMENTO DOS PROFESSORES

Quando a pesquisa foi apresentada na escola "A", apenas uma professora não demonstrou interesse em participar, alegando estar para se aposentar, após 23 (vinte e três) anos de trabalho nas séries iniciais. Posteriormente, reavaliou sua posição e juntou-se ao grupo em todas as reuniões.

São dez as classes da 1a. série nessa escola. Apenas uma professora tinha dupla regência - dois turnos com classes de primeira série. Todas as professoras compareceram às reuniões.

Na escola "B", uma das quatro professoras de 1a. série não demonstrou nenhum interesse em participar da pesquisa, alegando que naquele ano - 1991 - não tinha alunos reprovados, somente alunos novos e que não teria nada a acrescentar.

Foram portanto três as professoras que participaram das reuniões nessa escola.

Todas as treze professoras, das duas escolas pesquisadas, são do sexo feminino.

Com relação à formação, na escola "A" encontramos nove professoras, cinco destas possuindo o nível universitário nas áreas de História, Letras e Pedagogia e quatro com o curso normal.

Das quatro professoras da 1a. série da escola "B", três haviam concluído o curso de nível universitário em Pedagogia, e uma delas havia concluído, também, Geografia e a outra professora fez o curso de Magistério - 2o. grau.

Não foi encontrado, nas duas escolas, nenhuma professora recém-formada, sendo que o tempo de trabalho como docente variava entre 7 (sete) e 24 (vinte e quatro) anos.

4.1.4. A FAMÍLIA DIANTE DA PESQUISA

A parte mais desgastante e difícil foi conseguir a presença dos pais e/ou responsáveis nas escolas. Inúmeras solicitações foram feitas e eles não compareciam.

Após muito insistir, conseguiu-se em uma única vez a presença de três mães. Somente quando, por sugestão dos professores, coincidiu-se essa reunião com a assinatura do boletim escolar, é que se obteve o comparecimento de mais de dezesseis mães, em dois encontros diferentes, um em cada escola.

Para isso, todos os pais e/ou responsáveis foram chamados e, nas escolas, foram convidados a participarem da reunião, aqueles cujos filhos haviam sido reprovados no ano anterior.

Os reais motivos que levam a este não comparecimento deveriam ser melhor estudados.

As falas dos professores indicam que os pais não comparecem porque não comparecem. Parece que esse ato não se constitui em dever, em obrigação ou mesmo em interesse quanto ao desenvolvimento escolar dos filhos.

Entretanto, seria importante aprofundar esta análise e verificar, por exemplo, se a escola cria condições facilitadoras para esses encontros, levando em consideração horário, disponibilidade dos dias e, até mesmo, possibilitando o diálogo sobre suas expectativas em relação à escola, currículo, horário, gestão, etc.

Isto, no entanto, foge aos objetivos deste trabalho. Aqui apenas foram constatados e registrados tais fatos.

4.1.5. A MUDANÇA DE RUMOS

Inicialmente, o projeto de pesquisa elaborado tinha como objetivo central trabalhar, por meio de grupos operativos, as relações interpessoais e as representações de todos os envolvidos na produção do fracasso escolar, em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. Seus integrantes seriam os pais dos alunos que fracassaram em sua escolaridade, os professores desses alunos e os demais integrantes da equipe escolar.

Este projeto foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, como dito anteriormente, para apreciação. Em 1992, após sua aprovação, o trabalho empírico foi iniciado.

Uma única escola preencheu todos os requisitos da pesquisa e, por esse motivo, foi escolhida. Constatou-se, no entanto, que outra escola,

muito próxima geograficamente, possuía índice de reprovação completamente divergente, isto é: a primeira possuía 67% de alunos reprovados e a segunda somente 36%. Este fato motivou o interesse pelo estudo comparativo.

Após todos os contatos com as direções e seus professores, foram formados os grupos de trabalho.

Grupo operativo, segundo a definição do iniciador do método, Enrique J. Pichon-Rivière, "*é um conjunto de pessoas com um objetivo comum*" que procura abordar esse objetivo, trabalhando em equipe.

No grupo operativo, a tarefa ou tema é o aspecto do trabalho em equipe.

A técnica operativa no ensino problematiza o próprio ensino e promove a clarificação das dificuldades e dos conflitos que o perturbam ou o distorcem. É mais um instrumento de trabalho e não se constitui uma panacéia que resolva todos os problemas, o que aliás, é utópico (Bleger, 1991). Entre as virtudes do grupo operativo, podemos destacar a possibilidade que oferece de aprender a agir; de aprender a pensar; de permitir fantasiar com liberdade; e de reconhecer o nexos estreito e a insensível passagem que existe entre imaginar, fantasiar, pensar e propor hipóteses científicas.

No grupo operativo constrói-se gradativamente um esquema referencial grupal que vai possibilitar a sua atuação como equipe, com unidade e coerência. Entendendo-se por esquema referencial o "*conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e atua. É o resultado dinâmico da cristalização, organizada e estruturada na personalidade, de um grande conjunto de experiências que refletem uma certa estrutura do mundo externo, conjunto este, segundo o qual, o sujeito pensa e atua sobre o mundo*" (Bleger, 1991, p. 67).

O trabalho em um grupo operativo valoriza a contribuição de cada um e de todos. Cada um atua em sua medida pessoal com seu próprio repertório de conduta.

Pode-se utilizar técnicas operativas em grupos terapêuticos entretanto, essa mesma técnica pode ser empregada em grupos de ensino sem a perspectiva terapêutica.

Entre os principais compromissos do grupo operativo destacam-se as constantes de espaço e de tempo nos encontros marcados previamente com a concordância dos membros do grupo.

No contato com as escolas, percebeu-se a impossibilidade do uso desse instrumento por diferentes motivos. Nos grupos de mães, não se conseguiu de forma alguma reuni-las no início do trabalho e, depois de muito esforço, novos encontros foram marcados e, a cada encontro, um diferente grupo se apresentava.

Os horários e dias das reuniões dos professores eram modificados em função da exigência da escola, o que inviabilizava o uso dessa técnica.

Com o objetivo de tornar a pesquisa um instrumento facilitador da discussão que possibilitasse a transformação das relações cotidianas, foram incluídos textos com conteúdos pertinentes às questões levantadas por membros do grupo, outra dificuldade. Os professores não se mostravam interessados em lê-los ou, quando o faziam, não debatiam suas colocações em grupo, não avançando nas discussões sobre os problemas apresentados e nem sugerindo alternativas viáveis de trabalho.

Sem as leituras para iluminar as discussões e fornecer formas de entender as questões, os encontros se tornaram improdutivos.

Devido a estes acontecimentos fundamentais, no decorrer da pesquisa, decidiu-se não mais adotar, como técnica dos grupos, a forma operativa de intervenção.

A realidade dos acontecimentos no trabalho empírico mostrou a necessidade de uma correção de rumos.

Trabalhar hoje em escolas públicas com exigências outras que não as já do cotidiano escolar, não conta com a simpatia dos membros das

mesmas, isso porque, passa a ser mais um compromisso ou exigência somado a tantos outros que eles já têm e que nem por isso são, de alguma forma, recompensados por esses esforços.

Os grupos continuaram seus trabalhos, agora não mais com as intervenções operativas, mas sim, como pano de fundo na percepção do processo grupal, entendendo-se esse como sendo um processo dialético contínuo, permeado por contradições como velho-novo, explícito-implícito, sujeito-objeto.

Apesar dos contratempos, os grupos dos professores se mostravam bastante dinâmicos durante os encontros, muito embora se dirigissem para as reuniões como se cumprindo mais uma obrigação. Entretanto, quanto essa começava, engajavam-se em discussões calorosas, pontuadas por ideologias e críticas apaixonadas.

Adotou-se uma postura semelhante a do coordenador de grupo operativo isto é, a intervenção era feita por meio de perguntas ou na forma de esclarecimento de idéias enfim, a intervenção, sempre que possível, era dirigida para o grupo e não para um professor isolado.

Dessa forma, a dinâmica estabelecida fluiu com muito mais naturalidade. Desejava-se, na pesquisa, ouvir do grupo suas opiniões, práticas, dúvidas, dificuldades e conquistas.

Com os grupos de mães aconteceu o mesmo. Aos poucos elas foram chegando e com tranquilidade falaram sobre suas dificuldades, apreensões e expectativas.

Com os alunos, no entanto, a forma de intervenção foi de deixá-los falar sobre suas vidas, fantasias, descobertas e dificuldades. As intervenções eram feitas de uma forma mais geral, o que facilitou sobremaneira as crianças, pois falavam à vontade como que contando estórias e, aos poucos, iam se colocando e, então, se revelando.

A reconstrução dos processos na vida diária da escola

"(...) permite integrar os numerosos momentos desconcertantes da observação e interpretar, a partir de uma perspectiva mais histórica, sua realidade cotidiana. Os processos se exprimem através de elementos e eventos diferentes que perpassam todos os âmbitos. As tramas reais se armam a partir de pequenas histórias, em que se negocia e se reordena a continuidade e atividade escolar. As incongruências aparentes que se encontram em toda sala de aula, numa reunião de pais e até mesmo no edifício da escola adquirem sentido como resultado de processos diferenciáveis de reprodução e de apropriação, entre outros, e mostram as diversas formas em que a história está presente na vida cotidiana da escola".

(Ezpeleta e Rockwell, 1989, p. 29)

A pesquisa foi se delineando, o objetivo era aprofundar e esclarecer qual a causa do fracasso escolar na 1a. série do 1o. grau, na visão dos professores, pais e, principalmente, dos alunos, personagens deste quadro, que nem sempre têm o papel de protagonistas.

4.2. CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR APONTADAS PELOS PROTAGONISTAS DA ESCOLA

Os encontros de trabalho resultaram na formação de grupos representativos de cada segmento da escola, isto é, grupos de mães, professores e alunos. As diretoras e equipes técnicas também foram convidados, mas preferiram não participar.

Todo material coletado, através das transcrições das fitas, gravado durante os encontros com os diferentes grupos, foi analisado com o objetivo de identificar as causas do fracasso escolar através das falas dos diferentes atores que participam do cotidiano das escolas.

Esta análise resultou em três categorias:

- causas do fracasso escolar centradas na criança;
- causas do fracasso escolar centradas na família; e
- causas do fracasso escolar centradas na escola.

Por meio dessas categorias, assinaladas pelos professores, pelas crianças e pelas famílias e dos comentários dos grupos chegou-se à seguinte disposição:

4.2.1. Causas do fracasso escolar, apontadas pelas professoras:

- a. Centradas na escola
- b. Centradas na família
- c. Centradas na criança

4.2.2. Causas do fracasso escolar, apontadas pelas famílias:

- a. Centradas na escola
- b. Centradas na criança

4.2.3. A visão das crianças:

- a. Sobre si mesmas
- b. Sobre a família
- c. Sobre a escola

4.2.4. Comentários dos grupos envolvidos

4.2.1. CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR APONTADAS PELAS PROFESSORAS

a. Centradas na escola

ESCOLA "A"

- critérios na formação de classes
- conteúdo inadequado
- falta de atividades extra-classe
- problemas relacionados com a direção
- escolas que não transmitem valores morais
- escolas que não incentivam o professor
- escolas são assistencialistas
- professor tem muitas dificuldades para trabalhar
- escola não orienta as famílias
- falta de assistência à criança na rede de saúde

ESCOLA "B"

- critérios na formação de classes
 - homogeneidade/heterogeneidade
 - prontidão/pré-escolas
- conteúdos inadequados
- clientela desfavorecida
- falta de atividade extra-classe
- direção ineficiente
- materiais inadequados
- valores morais da escola diferentes das crianças
- professor tem medo dos alunos
- escola não incentiva o professor
- falta de um bom relacionamento entre o professor e o aluno
- dificuldade na utilização de métodos novos

- escola é assistencialista
- professor tem muitas dificuldades
 - financeiras
 - de formação
 - de informação
 - de apoio pedagógico
 - com a dupla regência
- CIEP é a melhor escola

b. Centradas na família

ESCOLA "A"

- 1. Sociais e Econômicas**
 - pais são analfabetos
 - pobreza / miséria da família
 - família desestruturada
 - alcoolismo dos pais
 - promiscuidade generalizada na família
 - mãe trabalha fora
 - grande prole
- 2. Psicológicas**
 - a. **Motivação**
 - falta de interesse
 - falta de estímulo
 - falta de incentivo / apoio
 - falta de cobrança
 - b. **Emocional**
 - falta de responsabilidade
 - falta de autoridade
 - agressividade na família
 - falta de amor / carinho / atenção
 - excesso de religiosidade

- c. Comportamento
- falta de bons exemplos
 - pais praticam furtos
 - maus tratos/violência
 - diferentes valores morais
 - falta de higiene
- d. Outras
- as famílias demonstram
 - descaso com as crianças
 - transferem a responsabilidade para o professor

ESCOLA "B"

- 1. Sociais e Econômicas**
- mãe trabalha fora
 - pobreza e miséria generalizadas
 - promiscuidade
- 2. Psicológicas**
- a. Motivação
- falta de incentivo
 - falta de estímulo
- b. Emocional
- falta de responsabilidade
 - falta de disciplina na família
 - agressividade
- 3. Comportamento**
- diferentes valores morais
 - falta de higiene da família
 - falta de contato mãe - filho

c. Centradas na criança

ESCOLA "A"

- 1. Biológica**
- a. Deficiência mental
- não aprende mesmo

- b. Distúrbio de aprendizagem - dificuldade na leitura e escrita
- c. Falta de coordenação motora - não sabem pegar no lápis
- d. Falta de prontidão / imaturidade - "crianças nulas"
- e. Outras doenças - problemas de visão e audição
- f. Carência alimentar - crianças com fome

2. Psicológica

- a. Motivação
 - falta de interesse
 - falta de apoio
 - falta de incentivo
- b. Emocional
 - falta de amor
 - maus tratos da família
 - problemas emocionais
 - crianças nervosas
 - abandonadas, tristes, rejeitadas, agressivas e violentas

3. Sociais e Econômicas

- falta de recursos materiais
- falta de higiene pessoal
- falta de apoio da comunidade
- diferentes valores morais
- falta de recursos financeiros
- trabalho infantil leva às faltas
- pobreza e miséria

4. Falta de Pré-Escola

- C.A. e jardim

ESCOLA "B"

1. Biológico

- a. Deficiência mental - tem alunos que são AE's
- b. Outras doenças
- c. Fome - antes da merenda sentem fome e após, sentem sono
- d. Distúrbios de aprendizagem
- e. Imaturidade / prontidão - "crianças nulas"

2. Psicológico

- a. Comportamento
 - não participam
 - aluno "desligado"
 - liderança negativa
 - falta de educação
- b. Emocional
 - falta amor próprio
 - agressividade e violência
 - baixa auto-estima
 - excesso de liberdade
- c. Motivação
 - falta de expectativa
 - falta de vontade
 - falta de interesse
 - falta de motivação
 - falta de cuidado com materiais

3. Sociais e Econômicas

- criança fica sozinha em casa
- falta de higiene pessoal
- diferentes valores morais
- pobreza e miséria
- promiscuidade

4. Falta de pré-escolas

- vagas não são suficientes

4.2.2. CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR APONTADAS PELAS FAMÍLIAS

a. Centradas na escola

ESCOLAS "A" e "B"

Segundo as mães, as professoras afirmam que as crianças não são aprovadas pelos motivos que se seguem:

1. Biológicas

- | | |
|------------------------------|--|
| a. Distúrbio de Aprendizagem | - falta de atenção às aulas
- não acompanham o conteúdo |
| b. Fome | - merenda é a motivação |

2. Psicológicas

- | | |
|------------------|---|
| a. Comportamento | - excesso de brincadeiras
- excesso de conversas |
| b. Motivação | - falta de interesse |

b. Centradas na criança

ESCOLA "A"

1. Biológicas

- | | |
|------------------------------|--|
| a. Distúrbio de aprendizagem | - falta de atenção às aulas
- maior dificuldade é a leitura |
| b. Prontidão e imaturidade | - só querem brincar
- só querem fazer bagunça |

2. Psicológicas

a. Motivação

- falta de atenção
- falta de interesse
- falta de vontade
- não gosta de estudar
- não gosta da escola

b. Comportamento

- preguiça e sem-vergonhice
- más companhias
- excesso de brincadeiras
- excesso de bagunças
- falta de disciplina na escola
- falta de disciplina em casa para estudar
- maiores atrapalham os menores
- falta de respeito aos professores

c. Emocional

- falta de responsabilidade
- agressividade e ameaças
- violência

3. Sociais e Económicas

- crianças institucionalizadas
- crianças abandonadas
- criança fica sozinha em casa
- pobreza generalizada
- muito tempo ocioso em casa

4. Faltam vagas / escolas

ESCOLA "B"

1. Biológicas

a. Fome

- merenda é a motivação

b. Distúrbio de aprendizagem

- falta de atenção
- maior dificuldade é a leitura

- c. Prontidão e imaturidade
- alunos divididos em fracos e fortes, atrapalhando uns aos outros
 - só querem brincar

2. Psicológicas

- a. Comportamento
- excesso de brincadeiras
 - excesso de bagunças
 - más companhias
 - falta de disciplina
 - falta de punição
 - falta de respeito

- b. Motivação
- preguiça
 - não gosta da professora
 - não gosta de estudar
 - falta de interesse

- c. Emocional
- agressividade
 - violência
 - ameaças
 - revolta

3. Sociais e Econômicas

- criança fica sozinha em casa
- muito tempo ocioso

4.2.3. A VISÃO DAS CRIANÇAS

a. sobre si mesmas

ESCOLAS "A" e "B"

1. Psicológica

- a. Comportamento
- excesso de brincadeiras
 - muitas faltas
 - falta de respeito com os professores

- b. Motivação**
- falta de motivação "nós já sabemos tudo"
 - falta de interesse

- 2. Dificuldade Educacional**
- é difícil ler
 - sempre é a mesma coisa
 - "sempre que eu volto para a escola começa tudo do mesmo jeito"

b. sobre a família:

- 1. Nuclear**
- numerosa prole
 - diferentes pais
- 2. Moradia**
- morar no morro é melhor que morar na favela
 - diferentes formas de moradia no morro
- 3. Social**
- mãe trabalha fora
 - analfabetismo
 - irmãos, avós, tios que cuidam das crianças
 - estudam até à 4a. série e depois vão trabalhar
- 4. Valores Morais**
- arrastão
 - criminalidade
 - violência
- 5. Lazer**
- brincadeiras no morro
- 6. Família Ideal**
- "aquela onde não falta comida para as crianças"

c. sobre a escola:

- merenda é importante
- a escola é importante para as crianças e famílias

- saber ler e escrever é importante para ter bom trabalho
- no final do ano professor ensina coisas difíceis
- professor não ensina
- reprovados sabem tudo - "tudo é sempre igual"

4.2.4. COMENTÁRIOS DOS GRUPOS ENVOLVIDOS

a. Segundo as mães, as professoras...

- só ensinam coisas fáceis aos reprovados
- atribuem o seu insucesso aos baixos salários
- pedem ajuda às mães só no último bimestre
- não chamam para falar de seus filhos
- pedem explicadora
- são ameaçadas pelos alunos e chefes dos morros
- mandam as crianças fazerem exames médicos

b. Segundo as mães, as reuniões...

- não esclarecem o desempenho do filho
- servem para pedir ajuda da família
- quando as famílias comparecem, é só para assinar os boletins

c. A explicadora e suas funções

- normalmente são leigas e moram na vizinhança
- nem todas as famílias conseguem pagar
- a maioria das mães colocam explicadoras para:
 - acompanhar os deveres
 - ocupar o tempo ocioso em casa

d. Segundo as mães, a escola...

- não tem ordem e disciplina
- não orienta a família

- não incentiva e não motiva
- dá excesso de liberdade
- procura a família quando precisa de ajuda para a pintura e o conserto
- é muito importante
- precisa de um socorro imediato senão é a falência do ensino público
- não faz mais passeios porque os alunos não obedecem
- possui conteúdo fraco para os reprovados - todo ano, tudo igual
- não permite a escolha da turma para o filho
- sendo pública, mães não se sentem no direito de cobrar qualidade (pois é gratuita)
- é mal cuidada
- não se mobiliza para arrecadar fundos
- possui uma direção que não tem autoridade
- melhor é o CIEP
- que tem professora enérgica é melhor

e. Relação entre a família e a escola...

- as mães são agressivas e violentas entre si e com os professores
- a família não vai às reuniões
- a família é excluída das festividades escolares

f. Segundo as mães, sobre seus filhos...

- vêm à escola para brincar
- não têm educação
- não têm respeito
- não tem punição na escola

g. Segundo as mães, nas famílias falta...

- disciplina, pois não conseguem disciplinar seus filhos
- interesse da família pela vida da criança, tanto escolar como em geral
- respeito ao professor, as mães não respeitam os professores

h. Por que não ajudam seus filhos nos deveres?

- porque as mães normalmente trabalham fora
- porque as mães são analfabetas

i. Dificuldades da família

- para educar os filhos
- para controlar os filhos
- receio em procurar a escola
- filhos não gostam de estudar

j. Preocupação da família com a criança

- é muito difícil educar
- há muito tempo ocioso em casa
- existem as más companhias
- dificuldade para controlar os horários

k. Outras queixas

- mães brigam entre si na escola
- mães do morro são muito agressivas
- mães xingam professor porque não ensinam seus filhos
- se sentem excluídas das festividades escolares por roubo de outras mães
- pobre não tem mais lazer - "tudo agora é pago"
- pais não têm controle sobre seus filhos
- pais não vêm às reuniões por falta de interesse, o que leva a criança a não se interessar também
- trabalhar fora não justifica a ausência da família na escola

Ao analisar com mais detalhes as causas do fracasso escolar apontadas pelas professoras, centradas na escola, encontram-se muitos pontos semelhantes o que demonstra que, nas duas escolas, as professoras encontram as mesmas dificuldades em seu trabalho, indicando aspectos do contexto escolar que não favorecem o desempenho de sua docência.

Os fatores aqui apresentados apontam inúmeras vezes para questões pertinentes à gestão e às relações interpessoais como sendo responsáveis pelo fracasso escolar.

Quando olhando com mais critério as causas do fracasso escolar centradas na família, encontramos novamente semelhanças nas duas escolas.

Os aspectos sociais e econômicos demonstram que as professoras veem a família com distância e certo desdém.

As dificuldades dessas famílias para sobreviverem com poucos recursos são avaliadas não como uma consequência dos baixos salários recebidos, mas como um determinante do baixo rendimento escolar de seus filhos.

Os aspectos psicológicos apontados são, da mesma forma, idênticos nas duas escolas. As famílias são vistas como incapazes de orientar, educar e colaborar com seus filhos. A falta de interesse das famílias apontadas pelas professoras, é equivalente à incapacidade de amar e de se responsabilizar pela sua prole.

Na verdade, o conjunto de informações obtidas através de todo o material da pesquisa demonstra que a escola, aqui representada pelas professoras, desconhece as famílias de seus usuários. Aponta, indica e seleciona causas do fracasso escolar segundo juízos provisórios, muitas vezes já cristalizados em preconceitos.

Ao analisar somente as causas do fracasso escolar apontadas pelas professoras, centradas na criança, encontramos o "verdadeiro" culpado de todo esse insucesso - a própria criança.

São inúmeros os aspectos indicados, desde causas biológicas, psicológicas e até sociais e econômicas.

A criança é vista como que desprovida de qualidades. Se o problema não está nela mesma - causas biológicas e psicológicas - está no contexto em que vive.

Com esse olhar os professores trabalham. Não esperam progressos nem avanços pois já justificaram previamente a falta de êxito. Encerram a criança dentro de um universo restrito de potencialidades, que acaba por contribuir para com seu baixo rendimento escolar.

As famílias indicam, em seus filhos, inúmeros aspectos determinantes do fracasso escolar. Desde fatores como imaturidade, falta de atenção, motivação até problemas de comportamento.

Os pais, hoje, sentem dificuldades para acompanhar o estudo de seus filhos porque são analfabetos, porque trabalham fora ... Não sabem como agir e não encontram na escola quem os oriente.

Não existe interesse por parte da escola em trabalhar junto com essas famílias, assim como não há disponibilidade para ouvi-las e recebê-las.

Em todo o material pesquisado e analisado encontramos acusações de ambas as partes embora, o objetivo final da família e da escola seja o mesmo - o aluno.

A família se sente excluída da vida escolar de seus filhos. Entregam à escola essa tarefa pois não se consideram elementos do processo, uma vez que a escola as vê sempre como inferiores, incapazes e, portanto, sem direito a nenhuma interferência na vida escolar. A escola as quer obedientes, distantes, dóceis e mudas.

As crianças, em suas falas, reconhecem que não se comportam adequadamente. Este comportamento reflete uma forma de reação a essa escola que, desde o primeiro momento, vê essa criança como incapaz e, repetidas vezes, assim a rotula ao tratá-la e posteriormente reprová-la. E, diante do insucesso, elas e suas famílias acabam por aceitar o rótulo de incapazes, não só no contexto escolar, mas para toda a vida. Aumentando, assim, o exército brasileiro de não cidadãos.

Sobre suas famílias, as crianças têm a perfeita consciência das dificuldades em que vivem. Identificam de forma clara os pontos mais sensíveis de seu cotidiano e reconhecem que a fome é, no convívio familiar, o fantasma mais assustador.

As causas aqui levantadas indicam que o problema do fracasso escolar está localizado na gestão, nas relações interpessoais e no preconceito.

É interessante, entretanto, perceber que não foi detectado na pesquisa, através das falas das professoras, dificuldades quanto aos aspectos pedagógicos. As professoras parecem dominar seus conteúdos e não apresentam dúvidas quanto a metodologia e técnicas das disciplinas que fazem parte do currículo de seus alunos. Saliente-se que as professoras não questionam suas práticas pedagógicas, como também desconhecem que grande parte das pesquisas realizadas enfocam aspectos pedagógicos, como pontos fundamentais para as causas do fracasso escolar.

Vários são os estudos que sinalizam a necessidade de se investir na formação dos professores, através de cursos de formação ou sob forma de educação continuada, onde a capacitação se dá em serviço.

Com o desenvolvimento do estudo e a convergência dos focos de interesse dos mais amplos para os mais específicos, outros questionamentos se apresentaram como importantes no processo que leva, ao fracasso escolar, grande número de alunos das 1as. séries do 1o. grau.

Após verificar as principais causas do fracasso escolar centradas na criança, na família e na escola, pela voz de seus protagonistas, começou-se a indagar o porquê da causa do fracasso escolar ser olhada sempre pelos mesmos prismas, da procura da culpa localizada no indivíduo e não no coletivo. Surgiu então a necessidade de outras leituras que fundamentassem todas as problematizações levantadas e, principalmente, que dessem o aporte teórico necessário à compreensão de outras categorias que se apresentam como linhas mestras condutoras do fracasso escolar. São elas:

- a gestão;
- as relações interpessoais e os vínculos afetivos; e
- o cotidiano e seus preconceitos.

4.3. A GESTÃO

Um dos aspectos que sobressaiu na pesquisa foi a gestão escolar.

Na escola "B", a pesquisa encontrou professoras desmotivadas.

"Aqui, nessa escola, a gente propõe as coisas, mas não adianta. Tem muita coisa que se pode fazer para melhorar a conservação da escola, uma escola mais bonita, mais bem cuidada. Pode-se fazer, por exemplo, campanhas de jornal, quer coisa mais simples que jornal? Na minha outra escola, nós conseguimos mais de três milhões de jornais. Aqui nada dá certo, nada evolui, nada vai para frente."

(P₁ B)

"Aqui nada tem continuidade. Aqui temos muito mais materiais pedagógicos que na outra escola, mas tudo está perdido, estragado."

(P₂ B)

"A escola, para funcionar, tem que ter padrinhos."

(P₁ B)

"Eu trabalhei numa escola que era longe de tudo, mas a diretora conseguia tudo com o pessoal da Região Administrativa, a escola era uma coisa! Tinha de tudo."

(P₂ B)

As professoras comparam as escolas onde trabalham

"Na minha outra escola, a diretora se mata de trabalhar para conseguir comprar televisão, filme, vídeo. Ela pintou a escola inteira, conseguiu consertar tudo. E ainda ensina as crianças a cuidarem da escola. Lá, você tem condição de se

sentir professor, você é valorizado, você é reconhecido. Não que o dinheiro seja tudo. Dinheiro é tudo."

(P₁ B)

As críticas continuam.

"Você não pode fazer da escola a sua casa (se referindo à direção) a escola é da comunidade, é minha, é sua, é dela, todos nós temos os mesmos direitos."

(P₂ B)

As mães, dessa mesma escola, também fazem suas reclamações.

"Tem colégio aí que é tudo direitinho, tem hora para o recreio, hora de saída - é saída; hora de entrada - os alunos entram. Aqui é uma misturada danada, você não sabe quem está entrando, quem está saindo. Meu marido mesmo falou que realmente eu tinha razão, aqui não tem diretora".

(M₂B)

As mães, ainda, acrescentam,

"A diretora tem que fazer as coisas e não deixar bagunçar. Olha, as crianças vêm sem uniforme, desorganizado, está errado. Têm que vir direitinho, nem que estiver sujo, mas certo. Uns sem meia, outros sem calça."

(M₂B)

As mães também reclamam do excesso de liberdade que os filhos têm na escola.

"Eles têm muita liberdade aqui. Podem fazer tudo, não têm disciplina".

(M₁B)

As professoras da escola "A" não têm tantas queixas em relação à direção, mas concordam em alguns pontos.

"O sucesso de uma escola depende da direção que luta; que é afetiva; que corre atrás."

(P10 A)

"Aqui nessa escola, nós já usamos brindes e sorteios nas reuniões mensais para que os pais compareçam. Fizemos lanche e cafezinho e eles compareceram. Só que aí a finalidade não era prestar atenção na reunião mas sim, vinham para serem sorteados com um quilo de feijão."

(P5 A)

Nas escolas pesquisadas observou-se que o ponto que difere radicalmente na postura, entusiasmo, disponibilidade, dedicação e autonomia dos professores diz respeito à direção. Os procedimentos adotados e a forma de administrar a escola parecem determinar o desempenho da mesma como um todo.

A maneira como a direção organiza a escola, delega poderes e investe nos professores torna esta instituição diferente das demais, permitindo até mesmo a possibilidade de descobrir novas soluções para tratar velhos problemas.

Hoje, há ausência de publicações que tratem diretamente sobre a importância do papel do diretor dentro do contexto do sucesso ou do fracasso escolar.

O diretor da escola ocupa um papel importante na estrutura organizacional do ensino público. Ele é a ligação entre o nível superior, a quem está subordinado hierarquicamente, e o nível interno da organização escolar sob sua responsabilidade. Mesmo quando não deseja, tem um papel marcante na instituição escolar. No entanto, corre o risco de se transformar num mero cumpridor de ordens, perdendo aos poucos a consciência de seu papel dinâmico e pedagógico no processo escolar.

Vale (1982), em seu estudo, avalia que muitas são as tensões e os conflitos do diretor de escola. Pressionado por todos, superiores, professores, funcionários, pais de alunos, políticos locais, alunos, especialistas e comunidade, o diretor corre o risco de não resistir diante da "teia de pressões" que o envolve no exercício de sua função. Para este autor, é importante que ele tome consciência de alguns conflitos, pois quando não compreendidos, podem influenciar negativamente o desempenho de atividades escolares, a partir da adoção de estratégias inadequadas.

Entre os conflitos a que o diretor está submetido destacam-se, segundo Vale (1982), a condução estrutural da administração pública de caráter burocrático centralizado. Por não dispor de autonomia financeira e econômica, é exigido que o diretor exerça a liderança sem contar com a manipulação de condições higiênicas (como diferentes salários e gratificações) como meio para obter o consentimento e a adesão dos subordinados. *"A liderança, no ensino público, se coloca, por esse motivo, sob outras bases"* (p. 45).

O segundo conflito, ainda de acordo com o autor, diz respeito à inserção do diretor na estrutura do poder. A autoridade do diretor e seu poder de influência está relacionado com sua competência e sua habilidade no trato com os membros da organização. Assim, o diretor deve se aproximar mais de um sistema de autoridade mais eficiente apoiado na competência, não exclusivamente no poder de autoridade legal. A autoridade, neste sentido, deveria estar mais preocupada em facilitar, coordenar, integrar, estruturar e buscar o processo, ao invés de dirigir e controlar a ação dentro da organização.

O terceiro conflito que Vale (1982) coloca, diz respeito às tensões possíveis entre a função administrativa e a função técnica dentro da escola. *"O trabalho do diretor é lidar com pessoas, em função de pessoas e em vista de objetivos e propósitos humanos"* (p. 46). A ênfase exagerada nas funções administrativas, segundo ele, *"faria o diretor esquecer a essência da escola como local privilegiado para a concretização da relação ensino-aprendizagem"* (p. 46).

Ter consciência dos riscos e das dificuldades que encontra no desempenho de sua função, possibilita uma postura crítica ao diretor e a revisão constante de sua prática.

As inúmeras exigências burocráticas sob as quais está subordinado contribuem para que se afaste de sua primeira e principal função - a de educador. Redimensionar seu papel como educador e dirigente, percebendo os aspectos administrativos e pedagógicos como indissociáveis, parece ser o maior desafio para o diretor a partir da década de 80.

É necessário que as agências formadoras também repensem a inadequação da formação oferecida ao diretor, como mero burocrata, e ao supervisor, como "polícia".

Para Nogueira (1992), o papel do diretor-educador começa quando ele toma consciência de que sózinho não pode solucionar e administrar todos os problemas da escola e, a partir dessa consciência, começa a compartilhar as responsabilidades com os alunos, professores, pais e funcionários. Transformar a escola em um centro de produção e difusão de conhecimentos é um dos desafios desse "educador-dirigente", que divide a tarefa solidariamente com os membros da equipe escolar e da comunidade.

Vale (1982) também concorda com a importância do trabalho em equipe. Segundo o autor, dessa forma diminui-se a distância entre o superior e o subordinado, aumenta-se a comunicação vertical e horizontal, dissemina-se mais rapidamente as informações relevantes e promove-se o aparecimento de lideranças efetivas. A ênfase não é colocada na relação superior-subordinado, mas na contribuição de diferentes pessoas na realização de uma mesma meta. Apenas o diretor, com engajamento e conhecimento do processo pedagógico, poderá entender que a promoção de recursos humanos - crescimento e desenvolvimento do pessoal - é o elemento educativo e formativo indispensável à formação, crescimento e desenvolvimento da escola e dos alunos.

Transformar pouco a pouco é a forma de superar a prática tradicional do diretor marcada pelo controle, vigilância e atuações meramente burocráticas.

Conceber dialeticamente a Educação e guiar-se por essa concepção, segundo Nogueira (1992), permitirá ao educador dirigente perceber que " *que as mudanças na prática educativa só podem acontecer através do envolvimento de toda a equipe escolar, num movimento de baixo para cima*" (p. 65), poderá reconhecer também que o diretor e os professores são agentes sociais, em constante interação com a realidade na qual estão inseridos, estimulará a criatividade e a iniciativa dos professores sem perderem de vista as diretrizes mais amplas que garantem a unidade da Educação brasileira, viabilizará o trabalho pedagógico como um trabalho coletivo onde o diálogo dos professores entre si e com os alunos tenha um espaço conquistado e, finalmente, criará oportunidades para sanar as lacunas de formação dos professores quanto às áreas do conhecimento escolar e de ciências como Psicologia da Aprendizagem, Sociologia e Metodologia.

Há alguns anos, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), através do Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARH), desenvolve um trabalho de capacitação de docentes e se dedicam, no momento, à educação continuada com grupos de professores. Só recentemente a FDE incluiu a participação de diretores e supervisores das mesmas escolas dos professores para que eles conheçam em detalhes o trabalho desenvolvido por sua equipe e ampliem o espaço de atuação dos mesmos. Tal fato se deu a partir da constatação empírica de que se o diretor não se sentir envolvido e sensibilizado e, conseqüentemente, não apoiar o trabalho da equipe, nada muda no interior das escolas.

A construção de um projeto pedagógico para a escola implica na participação ativa de todos os elementos que compõem a equipe escolar. Destacar a presença e participação do diretor nesse sentido, é entender que a partir do desempenho de um novo papel, ele possa efetivamente contribuir para a superação dos problemas enfrentados atualmente pelo ensino público no País.

4.4. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E OS VÍNCULOS AFETIVOS

A atribuição de classes na maioria das escolas públicas é feita mediante alguns critérios. Em algumas, há professoras que são mais valorizadas pela equipe escolar, a quem são reservadas as melhores classes. Outro critério utilizado pelas escolas diz respeito ao tempo de trabalho dedicado à instituição, quanto mais antiga a professora for naquela unidade escolar, maior prioridade ela terá na escolha de sua classe e série.

Esta atribuição deveria estar baseada em critérios retirados coletivamente por todos os envolvidos, tendo como objetivo central a valorização dos alunos e não a utilização de critérios classificatórios e rotuladores, tais como fracos, médios e fortes.

Entretanto, a escolha de acordo com a preferência dos professores é um dos fatores que permite maior empenho, dedicação e mesmo prazer em trabalhar com aquelas determinadas crianças. Discutir o quanto esta prática usual é incorreta não modifica a realidade dos fatos já que o desempenho dos alunos não poderia estar atrelado às opções dos professores. No entanto, esta escolha parece ter algo de positivo, uma vez que as 1as. séries, em sua maioria, assim como as 5as. séries, não contam com a simpatia para a escolha dos professores e "coincidentemente" são as séries responsáveis pelos mais altos índices de reprovação.

Nesta pesquisa, as professoras da Escola "A" tinham a possibilidade de escolher a classe e a série com as quais iriam trabalhar. Esta condição favorecia sobremaneira uma melhor relação entre o professor e aluno, um maior entrosamento, vínculos afetivos mais fáceis e mais fortes e, por conseguinte, um maior índice de aprovação escolar. Na Escola "B", esta escolha não acontecia. As classes de 1a. série não contavam com a preferência das professoras, uma vez que as mesmas as recebiam como uma incumbência, por serem as mais novas professoras na escola e as últimas a escolher.

Na busca de encontrar alternativas e soluções que superem os graves problemas escolares, dirigiu-se o olhar para as relações interpessoais e, conseqüentemente, os vínculos que estas estabelecem.

A análise dessas relações interpessoais deve conter três personagens: a família, a criança e a escola.

O ambiente familiar é o lugar onde a criança tem seu primeiro aprendizado. É nele que ela se desenvolve e aprende a conviver com outras pessoas - as primeiras e mais importantes de sua vida. No convívio com a família, a criança internaliza padrões de comportamento, valores e normas de sua realidade social, decorrente de sua condição de classe. A presença do outro é o veículo que favorece o estabelecimento dos vínculos básicos e essenciais que permitirão à criança lidar com o mundo social, através dos quais ela passa a reconhecer o outro numa relação de reciprocidade (Miranda, 1986).

Para entender melhor a instituição familiar é necessário acompanhar sua evolução através dos tempos e conseqüentemente suas formas de organização.

O termo família origina-se do latim *famulus*, que significa o conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor. A família tem sob sua responsabilidade o maior e mais importante papel na educação do indivíduo para sua formação, enquanto ser humano e cidadão, e para sua integração à sociedade.

Na idade média, os filhos eram protegidos e cuidados por seus pais no seio de uma organização familiar, mas a existência da família não implicava em um sentimento que unisse emocionalmente seus membros em núcleos isolados, isto só ocorreu lentamente, a partir do século XVII, em torno do sentimento de infância (Aries, 1981).

Antes da sociedade industrial, a duração da infância se limitava apenas à tenra idade, época em que a criança necessitava de cuidados físicos para sua sobrevivência. Por volta dos sete anos, logo que esse desenvolvimento físico era assegurado, a criança passava a conviver diretamente com os adultos e com eles compartilhava de seus trabalhos e

jogos. A criança aprendia os valores e costumes através da convivência e ajuda dos mais velhos. Naquela época, viviam em coletividade, misturavam idades e condições sociais e não havia lugar nem para a intimidade, nem para a privacidade.

Com a família moderna, a partir do século XVIII, instalou-se a intimidade, a vida privada e os sentimentos de união afetiva entre o casal e entre os filhos (Miranda, 1986).

Hoje a família é bem menos numerosa que antigamente. Fazem parte dela o pai, a mãe e filhos, em número cada vez menor em função das atribuições da vida contemporânea. Atribuições estas que implicam em dificuldades que acabam por exigir a colaboração da mãe no orçamento familiar. Trabalhando fora, a ausência dos pais torna-se um problema para educação dos filhos. Educar significa marcar com um sinal - *in signare* e, segundo Moraes (1986), marcar com o primeiro e mais vivo sinal é tarefa insubstituível do meio familiar.

A família atual enfrenta muitos desafios. Entre eles, a falta de vagas em creches, pré-escolas e, principalmente, na cidade do Rio de Janeiro, onde este trabalho foi realizado, há também falta de vagas na 1ª. série. São muitas as crianças nas ruas em função de um sistema educacional que não consegue atender a todos.

Com a ausência dos pais, algumas crianças são mandadas, desde muito pequenas, para escolas infantis. Lá, serão cuidadas, protegidas, alimentadas e, em até alguns casos, educadas. A família, agora, divide com a escola sua responsabilidade. Faz isso muitas vezes porque não dispõe de tempo para seus filhos, em razão das exigências sócio-econômicas e culturais impostas à família, ficando sua relação reduzida a algumas horas diárias e a finais de semana.

Tal fato foi constatado pelas professoras e pelas mães na pesquisa.

"Tem mãe que não vê o filho, a mãe do José Henrique, por exemplo. Ela não vê o filho porque quando ela chega do trabalho, ele está na rua e

quando ela sai para trabalhar, ele ainda não chegou."

(P₁ B)

"Eu não tenho tempo de ajudar minha filha nos deveres. As vezes eu saio de manhã e só volto à noite".

(M₄ A)

"Tem criança que realmente só vem para a escola porque a mãe sai pra trabalhar e ela fica em casa sozinha, quer conversar e não tem com quem."

(M₁ B)

No contexto da vida atual, as relações entre os homens têm uma nova dimensão. Como fica, então o vínculo e a relação desta criança com sua família, se a presença de seus pais é tão esporádica? Nesse caso, a qualidade da relação torna-se importante. A relação, segundo Buber, é parte essencial do homem (Buber *in* Gadotti). O mesmo autor (1977), ao descrever o fenômeno das relações, emprega vários termos: diálogo, relação essencial e encontro. E continua Buber:

"(...) no momento em que uma civilização não tem mais como ponto central um fenômeno de relação, incessantemente renovado, ela se enrjessa, transformando um mundo de Isso, que é trespassado somente de quando em quando por ações eruptivas e fulgurantes de espíritos solitários."

(Buber, 1977, p. 63)

Excluída do mundo adulto, a criança tem sua iniciação na vida social na instituição escolar.

Segundo Ariès (1981), a aprendizagem social vai deixando de se realizar através do convívio direto com os adultos, sendo substituída pela educação escolar, a partir do século XVI.

A evolução da instituição escolar está relacionada à evolução do sentimento de infância.

No início do século XIII, existiam colégios, mas estes não tinham a função de ensinar, eram apenas asilos.

A partir do século XV é que se tornaram instituições de ensino e, durante muito tempo, não houve preocupação em se distinguir as idades dos alunos. Crianças, adolescentes e adultos cursavam a mesma classe.

No século XIX, iniciou-se a separação dos adultos dos demais alunos. A adolescência e juventude eram confundidas. Somente no final do mesmo século, graças à difusão da burguesia no ensino superior, as universidades e grandes colégios deixaram de misturar as idades havendo, então, maior rigor na correspondência entre idades e classes. Estas eram compostas pelos mestres, em função das idades dos alunos (Ariès, 1981).

Nos séculos XV e XVI, o castigo corporal fazia parte da disciplina introduzida nos colégios e esta disciplina, que no início era reservada às crianças pequenas, a partir do século XVI, se estendeu à toda população escolar.

Por volta de 1763, a opinião pública iniciou uma manifestação contra este sistema disciplinar, surgindo a idéia de proteger a infância no início e, mais tarde, proteger toda a população escolar. Os alunos não seriam nem humilhados, nem maltratados. A criança agora seria despertada para a vida adulta com suas responsabilidades, sendo necessária uma formação em etapas a serem cumpridas, passando a ser esta a nova concepção de educação no século XVI (Ariès, 1981).

A partir do século XVIII - até então a escola era única para todas as classes sociais - a escola começou a ser diferenciada pela condição social de seus alunos. Havia uma escola para o povo, o primário. Outra para os burgueses, o secundário. Essas eram os liceus e os colégios, isto porque, o ensino secundário era um ensino longo e a condição financeira e profissão dos pais passavam a determinar a possibilidade ou não da frequência em tal ciclo.

Hoje, dois séculos depois, a situação não é diferente. À população mais pobre estão reservadas as dificuldades e a falta de qualidade das escolas públicas, enquanto que as escolas privadas, com seus recursos e tecnologia, disputam no mercado a população de maior renda.

Para ambas, no entanto, a escola existe em função e para a criança. Quando, aos sete anos, uma criança ingressa na 1a. série do 1o. grau, ela traz consigo a sua realidade, seus valores, seu vocabulário, seus hábitos e seus conhecimentos. A criança é um ser social, ela tem uma história e vive uma geografia, pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem. Sua linguagem é decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas. Ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, isto é, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inscrição nesse contexto (Kramer, 1985).

Ao chegar à escola, essa criança não obtém êxito, não consegue ser alfabetizada. Constatou-se, inclusive, nesta pesquisa, o absurdo índice de reprovação de 100% em uma classe da 1a. série do 1o. grau.

A escola pública de 1o. grau falha na sua tarefa básica de alfabetizar as classes populares, excluindo as crianças precocemente de seu interior, em um mecanismo que opera duplamente - a escola não aceita a criança como ela é e a criança não aceita a escola tal como ela funciona (Mello, 1990).

Temos visto ultimamente, com relativa frequência, atos de violência praticados contra as escolas públicas. A própria comunidade parece não mais identificar a escola como um lugar que desperta sentimentos como a admiração, o orgulho e o respeito.

Segundo Gudsdorf (1987), a escola é o lugar onde se define as primeiras relações humanas, fora do círculo da família. Nas palavras dele:

"(...) é onde a personalidade inteira faz seu aprendizado. Sensibilidade, caráter e vontade são aí postos à prova e a aquisição de conhecimentos

surge agregada à tomada de consciência dos valores."

(Gudsdorf, 1987, p. 15)

Sendo a escola o lugar onde as relações se estabelecem, o diálogo é de importância vital. Diálogo entre professor e aluno, entre os próprios alunos, entre professor e classe e entre a escola e a família.

Ao deixar a família como o primeiro ambiente de socialização, a criança quando ingressa na escola tem, na figura da professora, o referencial desta nova vida em sociedade. É através desse contato e desta relação que o aluno vai internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais.

As primeiras experiências serão decisivas para a formação da visão que a criança faz de si mesma como parte da sociedade, segundo Bettelheim (1984).

Através da professora, segundo o autor

"(...) que a criança se encontra com o sistema educacional, se tudo correr bem ela aprende a se defrontar adequadamente com as exigências escolares e encontrar satisfação com o fato de ser capaz de proceder desta forma. Mas, se as coisas não se desenvolverem a contento, a criança torna-se desconfiada da professora e com os objetivos da professora e até mesmo aprende a combater o sistema, isola-se para dentro dela ou se torna um pequeno rebelde."

(Bettelheim, 1984, p. 16)

Acontece, no entanto, que nem sempre as coisas se desenvolvem a contento. Basta olhar para os altos índices de reprovação e evasão escolar - mais da metade das crianças que ingressam na 1a. série do 1o. grau não chegam à 2a. série - e entender que esta relação (professor - aluno) está desgastada, sem compromisso e sem responsabilidade. Uns acusando os

outros mutuamente, num ciclo que não é quebrado. Observa-se isto claramente, em alguns trechos da pesquisa.

No dizer da professora

"Eu tenho alunos com problemas e não depende de mim. Não! Depende somente delas, depende principalmente da família delas."

(P₄ A)

Que tipo de relação essa professora tem com esse aluno, se nem responsável se sente? Qual é o vínculo que uma professora tem com esses alunos, quando ela se refere a eles dessa forma?

No dizer de outra professora, segundo uma das mães entrevistadas

"Essa turma da minha filha foi a pior turma que ela (professora) já teve tanto é, que a própria professora chama a classe assim: 'é o resto dos alunos'. Nenhuma professora queria pegar essa turma."

(M₁ B)

E, ainda, uma terceira professora acrescenta:

"Tenho um aluno que não faz nada o dia todo. Ainda bem que ele vai embora. Vai para Alfenas. Eu não aguento mais ver a cara dele."

(P₁ B)

Como esperar progresso de um aluno quando sua simples presença irrita a professora?

Os problemas de relacionamento acontecem a todo momento.

Enquanto os professores dizem o que ocorre na escola,

"Até à agressão tem aqui! Um aluno agrediu uma professora grávida, deu um chute na barriga dela."

(P₃ B)

"Teve uma turma no ano passado que um aluno quebrou o braço da professora com uma cadeira, parece que ela foi separar uma briga. Ela ficou mais de um ano de licença. Teve que fazer fisioterapia, quebrou em mais de um lugar."

(P₂ B)

"Tinha uma turma, do lado da minha sala, no ano passado, que a professora chorava o dia inteiro, eles eram terríveis."

(P₂ B)

"Antigamente, as pessoas tinham respeito pela escola, respeito pelo professor. Hoje não!"

(P₁ B)

As mães dizem que o relacionamento entre professor e aluno é conflituoso.

"A professora não pode fazer reclamação e nem chamar a atenção das crianças. A própria professora falava que os alunos a ameaçavam, diziam que iam mandar o chefão do morro esperá-la na porta do colégio. Como é que pode uma coisa dessa?"

(M₁ A)

"Eu acho que, além das professoras ganharem pouco, elas têm que aturar a falta de respeito de certas crianças."

(M₉ A)

E os alunos dão suas versões sobre o processo escolar ...

"Eu não passei de ano porque não respeitava a tia."

(A₂ B)

"Eu não passei de ano porque a professora era ruim."

(A₁₃ A)

Diante de tantos conflitos e mágoas, a escola questiona seu papel na sociedade.

Modificam-se os métodos e conteúdos pedagógicos na esperança de encontrar uma solução para o fracasso escolar. A cada teoria que surge, essa esperança é renovada.

Na tentativa de capacitar rapidamente os professores da rede escolar, seguidamente são oferecidos cursos rápidos, com poucas horas de duração, onde os referenciais teóricos são apresentados e trabalhados de forma superficial, favorecendo a transformação dos mesmos em meras técnicas ou métodos.

O processo de "transformar teorias em métodos" acaba por contribuir com práticas pedagógicas que ao invés de favorecerem à aprendizagem, causam danos muitas vezes irreparáveis às crianças. Professores inseguros de seus conhecimentos recém-adquiridos levam para as salas de aula algumas técnicas e diante da primeira dificuldade, demonstram a falta de domínio aos alunos e na procura de outras soluções, preferem retomar antigos métodos e técnicas, nos quais têm segurança e conhecimento. O constante exercício do professor na busca de "receitas" pedagógicas, privilegia o oferecimento desses cursos, a transformação das teorias em métodos e a inadequação das práticas desenvolvidas.

É um ciclo onde mais uma vez o aluno é o maior prejudicado. É importante lembrar que quando os alunos fracassam, quem está sendo reprovado não é só ele, mas principalmente todo o processo pedagógico que se mostrou inadequado.

Uma professora da escola "A", em uma conversa informal, contou que seus filhos *"estavam sendo 'usados' pela escola particular na qual estudavam, para a implantação de uma nova forma de alfabetização - o*

construtivismo". Para desespero dessa professora, agora na condição de mãe, seus filhos estavam confusos e não apresentavam progressos. Quando percebeu que, os professores daquela escola particular "*não dominavam suficientemente o conteúdo proposto e ainda assim tentavam aplicá-lo,*" decidiu transferir seus filhos de escola, matriculando-os em outra, mais distante, também particular, mas de renome consagrado que, nas palavras da professora, "*não fazia tais experiências*".

A rede municipal havia adotado, naquele ano, o construtivismo para classes de 1a. série para alunos repetentes e com mais de 10 anos de idade. Muitas eram as dúvidas e grande a insegurança das professoras dessas turmas. Ao ser questionada sobre o que pensava acerca disso, a professora que teve problemas de alfabetização com seus filhos, por causa dessa mesma abordagem, respondeu que elas, as professoras da rede pública, deveriam ter a chance de experimentar coisas novas.

Na escola pública, portanto, pode acontecer experimentos de caráter pedagógico e deles participar qualquer tipo de aluno, desde que entre eles não estejam os filhos das próprias professoras.

Novas alternativas curriculares são válidas e precisam acontecer para a melhoria do sistema escolar como um todo. Mas elas não podem ser simplesmente implantadas, como uma panacéia para um problema que atravessa décadas, como o fracasso escolar.

Não se deve esperar soluções rápidas nem mágicas, pois o trabalho escolar é fruto do trabalho coletivo, construído através de alicerces sólidos e estruturas firmes.

Novas formas de intervenção requerem melhores condições e mais tempo para que o professor possa estudar. Devem incluir, também, supervisões eficientes e acesso a grupos de estudos, onde ele possa ser não só orientado e acompanhado, como também vivenciar momentos de reflexão sobre sua prática para, então, poder responder suas dúvidas.

Nas palavras de Castello Branco (1991),

"(...) sem a formação teórica sólida que possa servir de referencial para alocar inovações devidamente fundamentadas, o professor é presa fácil dos 'modismos', da doutrinação e do uso equivocado de recursos que, além de não modificarem o quadro geral em que se encontra a Educação, podem prejudicar os processos de desenvolvimento e escolarização do aluno sob sua responsabilidade."

(Castello Branco, 1991, p. 16)

No anseio de encontrar novas formas de alfabetizar, as professoras não percebem que, na maioria das vezes, o sucesso dos novos "métodos" se dá pelo simples fato de que houve uma modificação na sua postura diante da criança, portanto, na forma de relação que o professor passa a ter com seu aluno, no vínculo afetivo que se desenvolve a partir de um sentimento de respeito ao outro, na responsabilidade para com o outro e na cumplicidade das conquistas que a criança realiza. Para Sonia Kramer (1992), poder viver a leitura e a escrita como:

"(...) uma aventura possível, como um desafio saboreado com alegria e esforço por importar menos para a escola e mais para a própria vida."

(Kramer, 1993, p. 121)

As modificações experimentais de caráter puramente pedagógico tornam-se inócuas quando são implementadas sem estarem atreladas às relações interpessoais e aos vínculos que são desenvolvidos na escola.

4.4.1. ESCOLA E FAMÍLIA - UMA RELAÇÃO DIFÍCIL

A falta de atributos, como o interesse, o estímulo, a responsabilidade, os bons exemplos, a higiene, e ainda o analfabetismo, a pobreza, a miséria, é uma das muitas causas do fracasso escolar, apontadas pelas professoras nas famílias de seus alunos.

Os depoimentos das mães e das professoras, evidenciam a complexa relação que a escola mantém com os pais e/ou responsáveis.

Trazer a família para a escola transformou-se na tarefa mais difícil desta pesquisa. Durante vários meses, não se conseguiu a mobilização dos responsáveis. As mais diferentes formas de apelo e de solicitação de presença não encontravam eco nas famílias dessas crianças.

Identificar os culpados pelo fracasso escolar não seria uma tarefa árdua, pois a todo momento chegavam informações através das professoras:

" Reunião? Ninguém vem."

(P1B)

" Não adianta chamar. A família não vem."

(P8A)

" Eu acho que as mães se afastam porque elas não têm interesse."

(P10A)

Aos ouvidos menos atentos, essas mensagens traziam a crença de que a família era desinteressada pela vida escolar do filho. Por outro lado, a Instituição Escolar, aqui representada por seus professores, dizia já ter esgotado todo seu repertório de solicitações. Na voz destes professores, parece que a escola estava e sempre esteve à espera das famílias que insistiam em não atender a seus apelos. Será?

Por que os pais não respondiam ao chamado da escola? A pergunta ainda estava sem resposta.

Mais uma tentativa foi feita. Escreveu-se um outro tipo de bilhete, diferente dos anteriores. Mudaram-se alguns termos para facilitar a compreensão e não gerar qualquer dúvida.

Aproximadamente cinquenta mães foram chamadas. Destas, apenas três compareceram. Uma da escola A e duas da escola B, sendo que uma delas era uma adolescente, tia de um aluno.

Diante de tantas crianças reprovadas, aquele número de mães era pouco representativo. A pesquisa, não tendo objetivos estatísticos, utilizou

essa quantidade de representantes como a fonte de informações acerca daquele grupo.

Mesmo assim, na tentativa de aumentar o comparecimento, outra estratégia foi utilizada - explicar o objetivo da reunião aos alunos, quando na entrega dos bilhetes. Assim, conseguiu-se reunir mais dezesseis mães em um novo encontro, perfazendo um total de dezenove mães. Estas alegaram não ter recebido nenhuma convocação anterior e que seus filhos é que insistiram em seu comparecimento na escola.

Ouvir e conhecer os responsáveis era o objetivo principal e possibilitar, por meio desses encontros, a reflexão conjunta sobre as causas do fracasso escolar dos seu filhos. Através de seus depoimentos, desvendar os reais motivos da ausência ou distanciamento da escola e descobrir a razão de tantas reclamações por parte dos professores.

" Eu chamo os responsáveis, eles não vêm. Mando bilhetinho, eles não aparecem."

(P7A)

O apelo da escola à presença da família é uma prática que perdura há muito tempo. O aluno é o elo de ligação. É através dele que a escola se comunica.

A forma de entrar em contato com essas famílias é feita por meio de bilhetes mimeografados, sempre iguais em seus conteúdos, diferindo apenas na data e horário das reuniões, que são preenchidos manualmente.

ESCOLA MUNICIPAL _____

Sr. RESPONSÁVEL PELO(A) ALUNO(A) _____

_____, Turma _____ da _____
Série.

Solicito o seu comparecimento a esta Escola, no dia _____, às _____ horas, para tratar de assunto do interesse de seu(sua) filho(a).

Rio de Janeiro, ___ de _____ de 1.9__

Algumas vezes a escola utiliza outras formas de entrar em contato com a família, o que, nem sempre, facilita a compreensão da mensagem, como relata uma das mães:

"A professora escreve no quadro o recado e as crianças copiam no caderno. Aí é que é duro para entender. É assim que elas fazem."

(M19B)

Pesquisar a escola é olhar para seu cotidiano. As ações corriqueiras, no entanto, envolvem de tal forma o indivíduo em sua trama rotineira que os atos acabam por se tornar pura repetição, chegando mesmo a desfocar o objetivo principal daquele gesto.

Mandar bilhetes faz parte da rotina escolar. Não há preocupação com a compreensão dos mesmos, pois a escola já tem a visão "a priori" de que aquelas famílias não comparecerão. Existe duas visões: o que as professoras concluem e o que as mães alegam.

As mensagens enviadas pelas professoras podem assumir diferentes conotações como mostra um estudo de Leite Pinto & Goldbach

(1990). Segundo os autores, a palavra "responsável" nos bilhetes, em substituição à palavra pais, dá igualmente margem a dúvidas. Nem sempre os responsáveis pela vida escolar da criança são os responsáveis pela sua subsistência ou nascimento, isto é, muitas vezes tios ou irmãos mais velhos são pessoas que acompanham o aluno e estes não sabem se podem ou não participar das reuniões.

Nessa pesquisa ocorreu fato semelhante. Um aluno tinha seus avós como responsáveis por sua vida escolar e também pela sua segurança e cuidados, já que sua mãe trabalhava em período integral. Diante do bilhete encaminhado, o avô não se sentiu no direito de participar da reunião, ou de ocupar um lugar no espaço da escola. Mais tarde, já em pleno entrosamento com o grupo, ele disse:

"É um milagre eu estar aqui hoje. Nunca pude vir em uma reunião antes."

(Avô 1B)

Envaidecido pelo convite, aquele homem de 80 anos fala indignado sobre o insucesso escolar de seu neto:

"Sou eu e minha mulher que cuidamos das crianças, enquanto minha filha trabalha. Nós é que fazemos eles estudarem e fazerem os deveres.

Não sei o que acontece com esse menino. Já criei muitos filhos e tenho muitos netos. Todos são estudados e não deram problema. Só esse é que não passa de ano."

(Avô1B)

A quem a escola quer ouvir?

Ao selecionar as pessoas que podem ou não participar das reuniões, a escola já aciona mais um de seus inúmeros mecanismos para afastar a família de seu convívio. A Instituição Escolar tem hoje pleno conhecimento de que a grande maioria dos pais de seus alunos trabalham fora. Marcar reuniões durante os dias da semana, em horários de trabalho, já restringe o comparecimento de muitos, que preferem não faltar ao emprego

para não onerar ainda mais os recursos mensais e para não correrem o risco de perderem o emprego. Diante dessa realidade, a escola tem conhecimento também que outras pessoas da família cuidam do aluno e o acompanham em sua vida escolar. São estas pessoas que, ao conviverem diariamente com as crianças, as conhecem bem e a presença delas às reuniões só viria a contribuir para um melhor desempenho desses alunos.

O trabalho desenvolvido pelos autores Leite Pinto & Goldbach (1990) discute também diferentes formas de aproximação com as famílias, na tentativa de resolver o problema da baixa freqüência nas reuniões. Em seus estudos, os autores constataram que, ao enviar o bilhete às famílias, o termo "*Sr. Responsável*", acrescido entre parênteses de "*pai, mãe, avó, tio, ou qualquer responsável pela alfabetização do aluno*", obtiveram manifestações favoráveis por parte das pessoas que compareceram à reunião.

É interessante salientar no entanto, que os autores apontam o equívoco que cometeram, pois é mais acertado dizer "*ou qualquer responsável pela educação do aluno*" já que responsável pela alfabetização é a escola e não o destinatário.

Outro aspecto observado pelos autores diz respeito ao acesso do aluno ao teor do bilhete que ele leva para casa. O ponto positivo é que este procedimento afasta a possibilidade de que ele se sinta ameaçado.

" O fato do responsável ser chamado à escola é muitas vezes interpretado pelo aluno como sendo para que se façam queixas a seu respeito. Possibilitar que ele tome parte neste procedimento que, normalmente compete apenas à equipe da escola, pode ser um importante meio de restaurar ou reafirmar sua confiança nela, no professor e muitas vezes em si próprio."

(Leite Pinto & Goldbach, 1990, p.117)

Ainda quanto aos bilhetes, os autores visando romper o automatismo da distribuição dos mesmos, adotaram a estratégia de conversar com as crianças no início da aula sobre a reunião que iria acontecer, seu conteúdo e data e, somente ao final da aula, os próprios alunos pegam seus bilhetes. O fato de lembrarem ou esquecerem o bilhete poderia ser uma mostra

do quanto o tema da reunião os tinha mobilizado. Segundo os autores, esse procedimento tinha a finalidade de despertar, junto ao professor, um olhar de quem investiga e procura fazer novas descobertas.

Os autores concluem que:

"Ao lado da escola, que tem o recurso do bilhete, é possível ter os próprios alunos convidando os pais a irem à escola. No entanto, para que isto ocorra de um modo significativo, é necessário que eles próprios se tornem interessados. E, para isso, é necessário permitir e incentivar sua participação."

(Leite Pinto & Goldbach, 1990, p.118)

Retornando à pesquisa, as críticas sobre a vida escolar da criança começam a aparecer quando devolve-se a liberdade de falar àquelas famílias.

"A professora tem que ser enérgica. A professora da minha filha é. Não vi nenhuma mãe reclamando dela até hoje. Hora de ensinar, é ensinar. Hora de brincadeira, é brincadeira."

(M1B)

A exemplo de como foram educados, os pais preferem aqueles professores que impõem limites bem definidos aos alunos. O excesso de liberdade confunde o aluno. O autoritarismo o aprisiona. Regras bem estabelecidas dão à criança a segurança de seus espaços, ensina o respeito aos outros, exercita suas responsabilidades e proporciona a alegria de suas conquistas. Saber dosar talvez seja o maior desafio. Porque alfabetizar é muito mais que ensinar a leitura e a escrita, é preparar para a leitura da vida.

As ausências às reuniões são entendidas pelos professores de diferentes maneiras.

"Eu acho que os pais não comparecem porque eles acreditam que só vão escutar reclamações, como por exemplo, as notas baixas de seu filho, etc, etc. É

aquele negócio de reforçar o que ele já sabe que o filho é."

(P4A)

OU:

"Não! Não é isso que acontece não! Não chama só para isso. Chama para conversar outras coisas, mostrar provas, boletins, dar recados. Eu tenho 23 alunos, oito reprovados, estou com eles desde o C.A. Tem mãe que nunca veio. Não vem pra nada, nem para saber quem é a professora. Então eu não acho que a escola só chama para fazer queixas."

(P6A)

A escola existe como lugar de contradições. Cada professora dá um tom diferente ao conduzir as reuniões de pais. Algumas aproveitam a oportunidade do encontro para aproximar a família da escola, procurando esclarecer, nesse espaço de tempo, o desempenho escolar dos alunos e, sem armaduras, expor suas práticas.

Uma professora da escola A, informalmente comentou que estava se relacionando muito melhor com as famílias de seus alunos, a partir da última reunião de pais, quando percebeu que as pessoas presentes pareciam não entender o que ela dizia sobre as dificuldades e problemas de alfabetização dos alunos. Ao se dar conta disto, deixou a pauta da reunião e, a exemplo de como se ministrava uma aula para a primeira série, mostrou como alfabetizava seus alunos. Segundo a professora, o grau de interesse foi gradativamente aumentando, as expressões das mães eram as mais diversas: de descoberta, de admiração, compreensão e até de encantamento. Pela primeira vez, aquelas mães entravam em contato com a prática de uma sala de aula e não mais com listas intermináveis de reclamações sobre seus filhos.

A partir dessa reunião, a professora verificou muitas modificações. Seus alunos estavam mais interessados, participavam mais das aulas e melhoraram seu desempenho. As famílias se tornaram mais próximas, mais acessíveis e interessadas pela vida escolar de suas crianças.

Esse relato demonstra que nossas escolas se acostumaram a falar sobre métodos pedagógicos, técnicas de trabalho e formas de avaliação, considerando esses temas como compreensíveis a todos. A prática cotidiana da sala de aula é vista como algo simples, familiar e sem dificuldades. Não questionam se esses assuntos são ou não de fácil compreensão pelas outras pessoas que não participam dessa mesma rotina escolar. Ao perceberem que o outro não tem o mesmo nível de entendimento, tornam a comunicação mais eficaz, aproximando aquele que transmite a mensagem daquele que a recebe.

Favorecem com essa atitude não só a participação, o diálogo, a aproximação e o interesse, mas também o incentivo ao acompanhamento e a frequência dos responsáveis à escola motivada pela confiança das famílias.

Piaget (1975), quando se refere aos movimentos de colaboração entre a escola e a família, os quais se revelaram extremamente produtivos e aproveitáveis para as duas partes em questão, diz que:

"A escola na realidade tem tudo a ganhar, ao tomar conhecimento das reações dos pais, e estes experimentam um proveito cada vez maior ao serem iniciados, por sua vez, nos problemas da escola. Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão das responsabilidades: em alguns países, conselhos de pais e de mestres reunidos constituem os verdadeiros inspiradores da pedagogia nova e realizam dessa forma a síntese desejada entre a família e a escola."

(Piaget, 1975, p.57)

Outras professoras, no entanto, preferem acreditar que ali, à sua frente, estão os culpados pelo fracasso escolar de seus alunos. Aproveitam as reuniões de pais para fazerem reclamações, queixas, cobranças e desalentos.

Dizem as professoras:

"Eu acho que alguns alunos meus poderiam ter passado se eles tivessem mais assistência, alguém que tivesse interesse por eles."

(P7A)

Com essa atitude, inviabilizam os contatos com as famílias que, ou deixam de comparecer às reuniões, para não ouvirem o que já sabem, ou não se aproximam, por temerem as reações das professoras.

Nas palavras de uma mãe:

"Eu não aguento mais. Falei uma vez e ela me respondeu assim ... meio seco. Eu não perguntei mais. Eu acho que da próxima vez, ela iria me responder mal."

(M3A)

Outra acrescenta:

"Se você fala qualquer coisa para a professora, ela responde: 'Você sabe o quanto que nós ganhamos?' Acho que elas nem tem tanta vontade de falar isso, mas ficam revoltadas e falam."

(M2B)

O receio por respostas agressivas, ou até mesmo pela falta delas, faz com que a família se cale.

"A professora do meu filho não chama atenção dos alunos. Os grandes batem nos pequenos e ela não faz nada. Nós não podemos fazer nada porque senão ela marca a criança e fica pior ainda."

(M9A)

A liberdade do diálogo está se perdendo, disse Benjamin, que acrescenta:

"Se antes, entre os seres humanos em diálogo, a consideração pelo parceiro era natural, ela é agora substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda-chuva. Fatalmente impõe-se, em toda conversação em sociedade, o tema das condições de vida, do dinheiro. No caso, trata-se não tanto das preocupações e dos sofrimentos dos indivíduos, nos quais talvez pudessem ajudar um ao outro, quanto na consideração do todo."

(Benjamin, 1994, p.23)

Se as professoras conhecessem um pouco mais as mães, saberiam que elas lhes são solidárias:

"Eu acho que se elas ganhassem melhor, trabalhariam melhor. Porque aguentar essas crianças numa sala de aula eu acho que é difícil, viu? Elas merecem ganhar bem; se eu fosse o governo, as primeiras pessoas a ganharem mais seriam os médicos e os professores. E só! O médico corre para salvar a vida de um paciente e as vezes nem tem sucesso e a professora também, faz de tudo com a criança para ver se ela consegue passar de ano e ninguém passa. Tem professora que fica chateada, porque gosta do aluno e ele não passa."

(M2B)

As professoras, muitas vezes, são submetidas às condições adversas de trabalho além dos baixos salários.

Uma professora, na cidade do Rio de Janeiro, em 1992, recebe por meio período de aulas, um pouco menos do que o salário de uma servente.

No panorama nacional, não encontramos situação diferente como demonstram as Tabelas abaixo:

Salário inicial dos professores com curso de Magistério - julho/1993⁽¹⁾

Unidades da Federação	Salário total ⁽²⁾	Carga horária	Valor em dólar
Acre	10.510,20	40	147,7
Alagoas	2.505,00	20	35,2
Amapá	-	-	-
Amazonas	-	-	-
Bahia	7.762,50	20	109,1
Ceará	4.788,00	20	67,3
Distrito Federal	12.021,62	20	168,9
Espírito Santo	6.136,00	25	86,2
Goiás	6.136,00	30	86,2
Maranhão	-	-	-
Mato Grosso	8.496,50	40	119,4
M. Grosso do Sul	5.905,17	22	82,9
Minas Gerais	8.420,30	25	118,3
Pará	7.020,36	20	98,6
Paraíba	7.400,34	40	104,0
Paraná	7.263,94	20	102,0
Pernambuco	14.335,80	40	201,5
Piauí	4.410,00	20	61,9
Rio de Janeiro	8.764,38	22	123,1
R. Grande do Norte	4.077,15	40	57,3
R. Grande do Sul	5.568,16	20	78,2
Rondônia	14.820,00	40	208,3
Roraima	7.543,40	20	106,0
Santa Catarina	14.551,37	40	204,5
São Paulo	6.908,05	20	97,1
Sergipe	7.275,00	25	102,2
Tocantins	9.787,01	40	137,5

1) As datas e as políticas de reajuste são diferentes para cada Estado. 2) Dados em milhares de cruzeiros. *Fonte:* Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

Salário inicial dos professores com Licenciatura Plena - julho/1993⁽¹⁾

Unidades da Federação	Salário total ⁽²⁾	Carga horária	Valor em dólar
Acre	15.110,11	40	212,4
Alagoas	3.907,50	20	54,9
Amapá	-	-	-
Amazonas	-	-	-
Bahia	9.683,55	20	136,1
Ceará	7.510,64	20	105,5
Distrito Federal	18.098,90	20	254,4
Espírito Santo	10.445,12	25	146,8
Goiás	12.111,03	40	170,2
Maranhão	-	-	-
Mato Grosso	12.957,85	40	182,1
M. Grosso do Sul	11.810,34	22	166,0
Minas Gerais	20.106,70	25	160,0
Pará	6.090,00	20	182,4
Paraíba	9.048,30	40	153,9
Paraná	11.228,53	20	157,8
Pernambuco	20.106,70	40	282,6
Piauí	6.090,00	20	85,6
Rio de Janeiro	9.048,30	16	127,2
R. Grande do Norte	7.968,69	40	112,0
R. Grande do Sul	8.957,47	20	125,9
Rondônia	19.692,00	40	276,7
Roraima	11.245,40	20	158,0
Santa Catarina	20.961,55	40	294,6
São Paulo	8.396,78	20	118,0
Sergipe	11.850,00	25	166,5
Tocantins	17.836,82	40	250,7

1) As datas e as políticas de reajuste são diferentes para cada Estado. 2) Dados em milhares de cruzeiros. *Fonte:* Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

Para sobreviver, com um pouco mais de dignidade, as professoras têm que dobrar sua carga horária, as vezes em duas escolas diferentes e distantes.

A falta de tempo para estudar, imposta pelas exigências salariais, prejudica ainda mais as possibilidades de atualização do professor e até mesmo o planejamento de suas atividades diárias.

Nos últimos anos têm-se noticiado nos meios de comunicação, a grande quantidade de professoras que deixam as salas de aula na busca de melhores salários. No Rio de Janeiro, este número chega perto de 10 professoras ao dia que abandonam o magistério. Em São Paulo, a situação não é diferente. Durante a greve dos professores de 1993, muitas pessoas procuraram outros tipos de trabalho que pudessem contribuir no orçamento

doméstico. As atividades escolhidas estavam de acordo com as facilidades e habilidades de cada professora - fazendo em casa doces e salgados, costuras ou vendendo roupas - após a greve, sabe-se que muitas delas preferiram não voltar às salas de aula, pois na nova função estavam sendo melhor remuneradas.

Nesta difícil relação Escola & Família, encontramos dois pontos extremos, de um lado a escola com seus professores reivindicando melhores condições de trabalho e salários dignos, e de outro, as mães, que nas palavras de Patto, retratam fielmente o quadro da clientela escolar.

"Destituídos de poder econômico e do poder advindo da consciência de seus direitos como antídotos contra a arbitrariedade com que os educadores exercem seu poder, marcadas, muitas vezes, por experiências escolares frustrantes, quando não traumáticas, vividas em sua própria infância, idealizando uma instituição à qual nunca tiveram acesso, trazendo em sua bagagem uma história de convivência com a dominação muitas vezes escamoteada sob a forma de clientelismo e influenciadas pelas mensagens ideológicas veiculadas pelo sistema, a maioria das mães chega à escola, portando sinais visíveis de submissão e de constrangimento."

(Patto, 1990, p.269)

São muitas as dificuldades no relacionamento entre professoras e mães. As professoras se protegem não ouvindo o que as famílias tem a dizer e as mães não tem a quem recorrer.

E as queixas continuam.

As professoras relacionam, por exemplo, a falta de higiene - produto dos poucos recursos que dispõem, produto da falta de saneamento básico, produto da ausência de outros modelos de vida e também, em uma certa medida da falta de informação - à falta de interesse das famílias.

Segundo as professoras, existem pais diferentes.

"É! Existe o fenômeno de pais de fim de ano. Eles desaparecem durante o ano letivo e ao final do ano, a mãe além de não saber as notas do filho, não aceita que ele fique de recuperação."

(P6A)

"Um pai outro dia veio à escola para saber porque seu filho ficou de recuperação. Eu disse: ' Por faltas.' O pai: ' Mas como? Ele falta?' Quer dizer, só agora ele foi descobrir que o filho falta. Ele nem sabia. São os pais de fim de ano."

(P7A)

A escola se exime de algumas responsabilidades que são de sua competência.

No ato da matrícula funcionários da escola preenchem uma ficha conhecida por " ficha branca" onde se encontram várias informações sobre aquele aluno. Essa ficha, preenchida corretamente, seria uma fonte de dados muito importante para a escola. No entanto elas foram elaboradas de forma extremamente simplificada que, ao serem preenchidas, ritualizam gestos mecânicos com fim essencialmente burocráticos. Utilizam, ainda, um tipo de código no seu preenchimento. A pessoa que não domina o código não tem a compreensão plena daquelas informações. Acresce-se à essa dificuldade, a não atualização periódica dessa fonte de dados. O endereço correto do aluno possibilitaria à escola o contato com a família a qualquer momento, informando a respeito de faltas, de notas, de reuniões ou qualquer tipo de interesse da escola ou do aluno, visando o acompanhamento escolar da criança.

Existem diferentes formas de se entrar em contato com as famílias: o correio, o telefone para recados, o vizinho que leva o filho à escola, o irmão mais velho. Enfim, os recursos existem, eles só não são disponíveis porque tais procedimentos poderiam implicar na mudança do perfil sobre as famílias dos alunos. E a escola quer mudar este perfil? Cabe aqui uma analogia a um fragmento do texto de Benjamim, que encerra esta questão.

"É como se estivesse aprisionado em um teatro e se fosse obrigado a seguir a peça que está no palco, queira-se ou não, obrigado a fazer dela, sempre de novo, objeto do pensamento e da fala."

(Benjamin, 1994, p.23)

Enquanto para os professores muitos pais só aparecem na escola no final do ano, para as mães o entendimento é outro.

"A professora do meu filho nunca me chamou, nunca conversou comigo sobre ele. Eles só chamam para falar de reprovação no final do ano. Faz três anos que ele não passa."

(M2B)

"Eu acho que as crianças não passam por falta de atenção e de interesse."

(M13A)

"É, a professora falou isso, eles não prestam atenção na aula."

(M3A)

"Eu acho que deve ser por preguiça. Porque a criança não se esforça."

(M7A)

Num primeiro momento, as mães parecem repetir os discursos das professoras sobre as causas do fracasso escolar de seus filhos. Patto constatou que há dificuldade de compreensão por parte das mães.

"Quando ouvimos com atenção, percebemos que a principal mensagem é a perplexidade diante do fracasso escolar de seus filhos, é uma profunda dificuldade de compreender o que acontece, é a angústia de não saber explicar muitas vezes

contornada pela repetição do discurso, considerado o único legítimo em suas várias versões."

(Patto, 1990, p.280)

Há outros diferentes discursos das mães.

"É muito chato a mãe fazer tudo para o filho ir para a escola e quando chega o final do ano ele não passa."

(M2A)

Os esforços para ajudar a criança a ser aprovada chegam a diversos níveis.

"Os meus dois filhos estão na primeira série. A professora da minha filha me deu todos os livros para eu ensinar em casa o bê-a-bá ... Já a professora do meu filho nunca me chamou, e olha que ele já foi reprovado mais de uma vez.

E tem outra! Eu não sei ler. Quem sabe é o pai deles, que não tem muito tempo para ensinar.

Agora, com os livros em casa, o pai me ensina a noite, quando chega do trabalho, e eu ensino as crianças de manhã ... Está dando para entender.

Eu também estou aprendendo. Já estou até entendendo as letras. Tomara que Deus ajude e que eu consiga."

(M2B)

O sacrifício para ter um filho aprovado pode atingir até, se necessário, a redução do orçamento familiar no item mais essencial - a alimentação.

"Falaram que meu filho precisava de uma explicadora para poder passar de ano. Eu iria pagar mesmo! Iria tirar da boca! Eu faço tudo o que precisar."

(M11A)

"Para mim, que tenho cinco filhos, fica caro por causa dos livros. "

(M12A)

"É. Os livros é que são caros e cada ano é um livro diferente."

(M7A)

Os gastos impõem ônus ao orçamento quando, além das compras dos livros, os professores pedem explicadoras.

"A professora do meu filho pediu para eu procurar uma explicadora para ele, porque na escola ele só estava brincando. Não sei se vou conseguir pagar."

(M10A)

Vale a pena os sacrifícios, concluem as famílias.

"A escola é o melhor caminho para criança ser alguém."

(Avô B)

"A escola é ótima! Os meus lemas são esses: educação e instrução. São as coisas mais importantes."

(Avó B)

"Antigamente os pais não se importavam em mandar os filhos para a escola.

A escola é muito importante. Se eu tivesse a idade do meu filho e a oportunidade que ele tem de aprender a ler e a escrever ... eu seria mais feliz na vida. Porque eu não sei nada, não sei ler uma revista, nem um jornal, o que passa na televisão eu não sei. Eu acho bonito um pai e uma mãe saberem ler. Agora eu não

tenho tempo, mas estou esperando os meus filhos crescerem porque aí eu vou estudar.

A idade não importa, é só o interesse que vale. O meu marido sabe ler, só que o diploma é dele. Eu tenho que ter um diploma também, por isso que eu gosto quando meus filhos estudam. Acho importante e bonito ... Poder pegar um papel qualquer e ler. Saber o que acontece no Brasil."

(M1B)

"Eu acho que vale a pena todo sacrificio."

(M12A)

"O estudo é o melhor caminho."

(M15A)

Na opinião dos alunos, aprender a ler e escrever é importante.

"Passar de ano. Para a gente crescer e ter um emprego bom."

(A12B)

"Assinar o nome. Se a pessoa não souber, não vai poder assinar."

(A7B)

É unânime a valorização da escola. Todos os esforços são feitos para que a criança tenha uma escolarização e um futuro melhor que o de seus pais. Lamentavelmente, no entanto, a grande maioria dos alunos matriculados no primeiro grau não consegue ultrapassar a barreira da primeira série.

Este sonho das classes populares já está registrado em pesquisas. E os educadores? Será que sonham também quando apontam alguns caminhos a serem percorridos? Será que sonham quando mostram exaustivamente as deficiências de um sistema escolar que insiste em não modificar seus procedimentos? Será possível almejar o verdadeiro diálogo entre a escola e as famílias?

Ao vislumbrar essa nova escola, Freire (1989) fala de perto àqueles que insistem em trabalhar nessa direção.

"Ai de nós educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis (...) Sonho possível é porque há na verdade sonhos impossíveis, e o critério da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos é um critério histórico-social e não individual (...) Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina."

(Freire, 1989, p.99/101)

4.5. O COTIDIANO E SEUS PRECONCEITOS

A terceira categoria explicitada pelo estudo como uma das explicações para o fracasso escolar é o cotidiano e seus preconceitos. Preconceito, aqui, entendido como forma de pensamento da vida cotidiana segundo Agnes Heller.

Analisar a dimensão subjetiva do indivíduo na construção do seu cotidiano é fundamental, pois é através dessa realidade concreta que o indivíduo manifesta sua história, seus valores, seus símbolos e seus significados. Nela também estão sua confiança, seus juízos de valor, seus juízos provisórios, sua fé, seus preconceitos e seus papéis sociais. Entender essa dimensão leva à melhor compreensão de todo o processo educacional, sem desvinculá-lo do complexo social mais amplo.

Segundo a autora,

"a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico".

(Heller, 1989, p. 17)

É a vida dos mesmos gestos, ritos e ritmos, diria Falcão (1987). É levantar à mesma hora, tomar banho, fazer café da manhã, fumar o cigarro, ler o jornal, ir para o trabalho, dar contas das atividades domésticas, almoçar, jantar, assistir televisão..., assim como os sonhos, insatisfações, angústias e também segurança que as atividades rotineiras produzem.

É a rotina diária de todos nós e da professora que leciona na escola.

"Olha ... eu acordo às 05:30 h, acordo cedo. Boto dois filhos para escola, não é mole! O marido para o trabalho. Arrumo tudo rápido e às 06:30h eu estou no outro trabalho todo dia!"

(P A)

A vida cotidiana é, segundo Heller,

"a vida do homem inteiro e ele participa com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, suas idéias, seus sonhos, seus desejos e ideologias. Como todas as suas capacidades são colocadas em funcionamento ao mesmo tempo, isso determina que nenhuma delas possa realizar-se em toda sua intensidade. O homem é atuante, fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos, assim não pode aguçá-los em toda a sua intensidade".

(Heller, 1989, p. 17)

De acordo com a autora, a vida cotidiana é heterogênea e também hierárquica. Heterogênea sobretudo no que se refere ao conteúdo e à importância de nossos tipos de atividades. As partes orgânicas da vida cotidiana são: a organização do trabalho e da vida privada, o lazer, o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. O conjunto de ações e relações heterogêneas contém uma certa hierarquia, não rígida e imutável, mas que se modifica, se altera em função das particularidades e interesses de cada indivíduo nas diferentes etapas da vida e em função das diferentes estruturas econômico-sociais (Heller, 1989).

Para Falcão,

"essa heterogeneidade hierárquica - em movimento - da vida cotidiana introduz uma certa sucessão linear de gestos, atos e atividades repetitivas do dia-a-dia. A rotina, característica da cotidianidade, é feita exatamente dessa sucessão linear e repetitiva".

(Falcão, 1987, p. 24)

A hierarquia estabelecida, por exemplo, por professores e alunos, durante o ano letivo, é diferente da hierarquia no período de férias escolares.

São características da vida cotidiana a espontaneidade, o probabilismo, o pragmatismo, a imitação, o economicismo, os precedentes, os juízos provisórios e a ultrageneralização.

O homem já nasce inserido em sua cotidianidade. Ser adulto é ser capaz de dominar as coisas imprescindíveis ao seu cotidiano. Mesmo os gestos mais triviais evidenciam que a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais e, também, sinônimo de amadurecimento do homem.

Esse amadurecimento começa sempre por grupos. São esses grupos que estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. A família, a escola, a pequena comunidade, o clube, entre outros, são esses os grupos que estabelecem a

mediação. O indivíduo aprende no grupo os elementos do cotidiano. Como deve agir, comportar-se nas diferentes situações, mas ele só se tornará adulto quando essas normas assimiladas ganharem valor e comunicarem os valores de integrações maiores, como classes, nação, tribo ...

A família assim como a escola são, portanto, os primeiros e fundamentais grupos onde a criança inicia seu aprendizado enquanto ser social.

Na vida cotidiana, disse Falcão (1987): "*o homem aprende as relações sociais e as reproduz enquanto instrumento de sobrevivência*" (p. 28).

Para Heller,

"a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social (...) As grandes ações não cotidianas contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. O que assimila a cotidianidade de sua época, assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora essa assimilação possa não ser consciente, mas apenas 'em si'."

(Heller, 1989, p. 20)

A vida cotidiana é a vida de todo homem, em sua particularidade. Quando o indivíduo consegue suspender o cotidiano e alçar o humano-genérico nesse momento o homem transforma-se de homem inteiro em inteiramente homem. Nessa condição ele pode concentrar toda a sua atenção na resolução de uma tarefa (homogeneização) que ele escolhe consciente e autonomamente, 'suspendendo' qualquer outra atividade durante a execução, empregando sua inteira individualidade humana na execução dessa tarefa. Esta homogeneização, que permite penetrar na esfera do humano-genérico, acima do particular-individual, a autora chama de suspensão do cotidiano que, segundo Heller, "*é algo totalmente excepcional na maioria dos seres humanos*" (1989, p. 28) e pode ser atingida através da política, da ciência, da arte e da moral. Quando ocorre a suspensão do cotidiano, tais indivíduos, segundo a autora, "*se convertem através da mediação de suas individualidades, em*

representantes do gênero humano, aparecendo como protagonistas do processo histórico global" (Heller, 1989, p. 28).

Para que esta suspensão seja produtiva, ela deve ser capaz de, ao retornar à vida cotidiana, modificar esse mesmo cotidiano. Pois é na cotidianidade que as teorias, as idéias e as propostas se concretizam ou não.

Uma das características fundamentais da vida cotidiana é a existência de juízos provisórios; provisório porque se antecipa a atividade possível e nem sempre encontra confirmação no infinito do processo da prática. Esses juízos são sempre provisórios por causa de seu caráter de opinião, que é próprio do saber cotidiano.

No entanto, quando os juízos provisórios são refutados pela ciência ou mesmo através da experiência prática da vida cotidiana e ainda assim se conservam inalteráveis, imutáveis contra todos os argumentos da razão, não se trata de juízos provisórios mas de preconceitos.

Os preconceitos são, na maioria das vezes, produtos da vida e do pensamento cotidiano, segundo Agnes Heller (1989), se verificadas as raízes antropológicas encontramos sempre uma fixação afetiva no preconceito. "Dois diferentes afetos podem nos ligar a uma opinião, visão ou convicção: a fé e a confiança. O afeto do preconceito é a fé" (Heller, 1989, p. 47).

A fé e a confiança são dois sentimentos que ocupam grande espaço na cotidianidade, sua função mediadora torna-se necessária em maior número de situações. A confiança, segundo Heller, "*é um afeto do indivíduo inteiro e assim, mais acessível à experiência, à moral e à teoria do que a fé que se enraíza sempre no individual - particular*" (p. 34). *Sendo o pensamento cotidiano pragmático, cada uma de nossas atividades cotidianas é sempre acompanhada por uma certa fé ou certa confiança* (Heller, 1989).

Se toda confiança se apoia no saber, a fé está em contradição com o saber. Ela independe e resiste sem abalos, sem conflitos ao pensamento e à experiência. Em relação à fé sempre aparece um par de sentimentos como amor-ódio, ódio dirigido não somente contra aquilo em que temos fé, mas também contra as pessoas que não compartilham da mesma

crença que nós. "*A intolerância emocional, portanto, é uma consequência necessária da fé*" (Heller, 1989, p. 49).

Reportando à pesquisa realizada na cidade do Rio de Janeiro, o preconceito está presente nas duas escolas pesquisadas. A forma como ele se manifesta é que é diferente.

A escola "A" atende grande número de crianças do "asfalto". É reconhecida pelos moradores pelo seu rigor e exigência, de difícil acesso pelo limitado número de vagas que oferece e pela dificuldade em conseguí-las. O temor pela reprovação é também um aspecto que deve ser considerado, já que no ano em que esta pesquisa foi realizada, uma classe inteira, com 23 alunos, foi reprovada. Provavelmente, nessa classe estavam os alunos mais pobres da escola, aqueles que foram considerados como nulos - sem conhecimentos prévios e sem vocabulário adequado. Esta confluência de fatores acaba por afastar de seu quadro de alunos os moradores dos morros e favelas próximos. O preconceito, nessa escola, aparece muito antes do ingresso de sua população mais carente, quando os impede de entrar. Aqueles que conseguem romper a barreira da matrícula, são reprovados no final do ano.

Na escola "B", toda a prática pedagógica e toda a relação estabelecida entre os personagens do sistema escolar é marcada por um enorme preconceito. Contaminados pela imagem negativa dos alunos, a escola é considerada por todos como a escola que atende aos moradores dos morros e favelas. Aqueles alunos são vistos como fruto de um meio social pobre, promíscuo, carente, sem motivação, sem interesse e sem amor. Não podem esperar da criança aquilo que, para os professores, ela não pode dar. Sendo assim, não há porque o professor se dedicar e estimular esses alunos, pois não há perspectiva de melhora para essa classe social, marcada por tantas ausências.

O preconceito está presente na vida dessas escolas, não só do Rio de Janeiro, como de todo o Brasil.

Algumas falas ratificam essa assertiva.

"Nas outras escolas os alunos são muito misturados. Aqui não. Só pegamos o morro (todos da redondeza) ... Nós pegamos essa clientela daqui que é o horrível do horrível."

(P₂ B)

Os professores não conseguem identificar habilidades ou qualidades em seus alunos porque sobreposta a elas estão as marcas de seu meio social. Desvalorizando seus usuários empobrecidos, não esperam de seus alunos progressos significativos e, com isso, não investem no cotidiano de sua prática pedagógica diferentes formas de motivá-los a participar do processo de alfabetização.

Enquanto os professores da escola "B" não escondem o preconceito e o desânimo ao lidar com essas crianças, a escola "A" se protege, mantendo-as longe de seus portões.

Os professores da escola "B" rotulam e enquadram as crianças como incapazes para aprender.

"Nós temos aqui crianças que não têm nem a noção dos nomes das partes do corpo, não sabem onde é o joelho, onde é o braço, parece uma coisa que não existe... até você desenvolver toda essa oralidade deles ..."

(P₂ B)

As crianças podem não saber o nome das partes do corpo - o domínio do código social -, mas isso não significa que utilizem o braço para chutar ou o pé para escrever. A ausência do conhecimento de que um lado é denominado esquerdo e o outro direito, não a impede de comer ou escrever com a mão que tem maior destreza ou de chutar com o pé que tem mais força.

Considerar esses conhecimentos como imprescindíveis ao ingresso na escola também é uma forma de rotulação.

O preconceito aparece, quando eles falam sobre a falta de higiene e sua relação direta com a impossibilidade para aprender.

"Eles vêm muito sujos".

"Sabe aquele sujo marrom aquele preto marrom conhece?"

"Eles são sujos, de cabelos desgranhados".

(P₁ B)

Aparecem, quando falam sobre a alimentação, como fator importante para a aprendizagem.

"Eles têm muita fome, têm crianças que chegam a passar mal na sala de fome. Às vezes a gente tem que correr para pegar uma banana, um biscoito para poder agüentar até a hora da merenda".

(P₁ B)

Ainda, quando referem-se aos alunos como mal-amados.

"Ninguém cuida deles".

(P₁ B)

"A impressão que eu tenho é que eles nascem, são jogados para lá, os irmãos mais velhos é que vão criando e ninguém conversa com eles".

(P₂ B)

Os preconceitos aparecem também quando são considerados cognitivamente inferiores.

"Assim que eu peguei essa turma, eu peguei uma flor, aquelas que mexem quando você fala. Todo mundo conhece. Eu pus em cima da mesa e não falei nada. Eles falavam e a flor mexia, eu via a flor mexendo, ninguém notou ... Eles têm dificuldade para tudo, para perceber, para diferenciar, para comparar."

(P₁ B)

Os professores estão permanente atentos para as respostas dos alunos. Qualquer pequeno sinal de indignação, desconhecimento ou de respostas diferentes àquelas esperadas por ele é usado como a confirmação de deficiências e de incapacidades.

Quando falam de seus alunos, os professores demonstram que eles são muito diferentes do que era esperado para a 1a. série. A criança idealizada devia possuir olhos vivos e espertos, com um vocabulário extenso e fluente, com raciocínio rápido e aguçado, de roupas limpas e bem tratados, enfim, a criança personificada à imagem pretendida para os seus filhos.

"É difícil, até você conseguir que uma criança daquelas fale alguma coisa... é difícil, eles não tem o hábito que nem os filhos da gente em casa, que participam de tudo, conversam sobre tudo".

(P₂ B)

"Eles não sabem varrer. A minha filha desde os 9 anos varre a casa, sempre trabalhei integral. Eles não fazem nada".

(P₁ B)

Defasada em mais de três décadas, desde seu nascimento na época dos movimentos reivindicatórios das minorias sociais norte-americanas e como resposta política dada através do mundo acadêmico e educacional, a teoria da carência cultural ainda encontra ressonância no sistema educacional brasileiro, mesmo que na Universidade se fale disso como algo já ultrapassado.

Desde os anos 80, grande parte das pesquisas e produções científicas do País tem tentado, num esforço árduo, rebater e contestar todas as implicações que essa corrente de pensamento trouxe. Conceber que a criança, proveniente de um meio social pobre, possui inúmeras deficiências em função de seu meio ambiente e responsabilizá-la pelo seu fracasso escolar, é a forma de disfarçar o mar de preconceitos e estereótipos sociais, generalizados em nossa sociedade e refletidos pelo sistema educacional.

Segundo Snyders,

"Dizer destas crianças proletárias: são diferentes das crianças burguesas, das crianças que triunfam na escola mas, no seu gênero, tão realizados, tão perfeitos... perde-se mesmo a vontade de as ajudar a progredir - é correr o risco de as encerrar, pacífica e gloriosamente, nas suas dificuldades."

(Snyders, 1977, p. 373)

Isso é tão real na prática educacional que, ao discutir sobre o baixo índice de aproveitamento escolar, encontrou-se uma resposta de desalento.

"Eu no começo via isso muito aflita, agora eu me acalmei. Só tenho dois alunos aprovados. Não tenho perspectiva de aprovar mais alguém, cinco eu já chamei a família."

(P₁ B)

Esse professor, desanimado, desmotivado, sem esperança, acostumado com aquela realidade, se exime de qualquer responsabilidade sobre o fracasso escolar da maioria de seus alunos. Quando ele fala sobre sua aflição, mostra a inquietude causada pela convivência inicial com crianças provenientes de classes sociais diferentes da dele. Essa "convivência inicial aflitiva" mascara o preconceito e dá lugar a outro sentimento, o de uma aparente benevolência para com aqueles alunos. A aflição a que se refere a professora é resultante do desconforto por não saber como agir, é o impacto diante do diferente que incomoda. O conflito pode ser entendido, em algumas situações, como a rebelião das sadias aspirações humanas contra o conformismo. No entanto, não há aflição efetiva no caso da professora, pois se houvesse, novos procedimentos e recursos poderiam ser utilizados para ajudá-la no processo educacional e mesmo nas relações com as crianças. Uma das funções do preconceito é justamente esta - acalmar os conflitos (Heller, 1989).

Entretanto, é interessante notar como os dados indicam que, além do preconceito, camuflado em teorias de carência cultural, no discurso do professor, já se admite não serem os alunos os únicos responsáveis pelo

fracasso escolar. Agora a responsabilidade não está só sobre os ombros dos usuários do sistema escolar e de suas famílias. Associado a eles, o professor mostra uma visão um pouco mais crítica da qualidade dessa escola, cujo funcionamento está dificultando de muitas formas a aprendizagem.

Falando sobre a escola, a professora exterioriza essa opinião crítica.

"(...) Teria que ter um incentivo, uma motivação na escola que chamasse a criança para vir...."

(P₁ B)

"Eu me assusto com essa escola ... Eu me assusto com essa escola porque eu acho que nós estamos preparando marginaizinhos."

(P₁ B)

"A escola não oferece atrativos."

(P₁ B)

"A nossa escola oferece muito pouco para eles, você vê a nossa escola aqui, não a escola em geral, mas a escola pública oferece muito pouco. Porque eles precisavam de uma escola que tivesse recreação, educação física, artesanato."

(P₇ A)

"(...) aqui temos muitos materiais. O negócio é como usar o que você tem."

(P₂ B)

"(...) a conservação da escola, uma escola mais bonita, mais bem cuidada."

(P₃ B)

".. falta outros recursos, outras coisas. Outro tipo de atividade. Talvez uma educação física, talvez uma arte cênica, talvez artes plásticas, talvez alguma coisa

que pudesse despertar neles uma coisa que dê para fazer."

(P₁ B)

.. são aquelas 4½ horas sentados na cadeira... está faltando uma escola melhor, uma nova escola."

(P₇ A)

A solução apresentada pelos professores para mudar a escola está na inclusão de atividades extra-curriculares, com o único objetivo de motivar a clientela usuária e, assim, torná-la mais participante.

Não foram encontradas, no entanto, sugestões, críticas ou mesmo qualquer tipo de questionamento quanto aos aspectos pedagógicos. As professoras não têm críticas sobre o trabalho desenvolvido e as práticas adotadas. Isentam de responsabilidade o sistema escolar e sua atuação porque estão amarradas pelas rotinas de seu cotidiano e não conseguem ver seus desempenhos sob outra perspectiva que não a de sujeitos envolvidos no processo. A vida na escola, imersa pela cotidianidade, marcada por juízos provisórios e ultrageneralizações, cristalizados em preconceitos e estereótipos, orientam as práticas e os processos desenvolvidos no espaço escolar. A ação que nela se desenvolve é prática e não praxis, pois se trata de atividades cotidianas irreflexivas e não atividades humano-genéricas conscientes.

4.6. AS DESCOBERTAS DECORRENTES DO ESTUDO

As principais descobertas feitas durante a pesquisa foram o papel da "explicadora" no contexto extra-classe e a denominação "crianças nulas."

Para efeito de identificação, denominou-se a escola maior e com menor índice de reprovação de escola "A" e a escola menor, com maior índice de reprovação, de escola "B", como visto anteriormente.

4.6.1. AS EXPLICADORAS

Nas duas escolas pesquisadas, encontrou-se um novo personagem dentro da dinâmica escolar - as explicadoras.

Quando as professoras percebem que um determinado aluno não está acompanhando os demais e apresenta dificuldades quanto ao conteúdo ministrado, recorrem às mães e/ou aos responsáveis e pedem que acompanhem seus filhos nas tarefas escolares. Muitas vezes, no entanto, as famílias não dispõem de conhecimento que permitam esse acompanhamento. Outras vezes, não dispõem de tempo, paciência, enfim, pelos mais diferentes motivos, preferem recorrer às explicadoras.

Explicadoras são mulheres que moram na vizinhança, leigas, muitas vezes têm apenas as séries iniciais do 1o. grau, mas que estão disponíveis para "tentar" auxiliar os alunos com problemas escolares na 1a. série. A grande maioria das famílias recorre a essas explicadoras, que cobram seus honorários mensais a preços equivalentes a 2% do salário das professoras oficiais.

Relatos das mães demonstram como funciona essa dinâmica.

"Eu arrumei uma explicadora para o meu filho. Ela está acompanhando nos deveres e ensinando o que ele não sabe."

(M9A)

"Como eu não tenho tempo para ver os deveres da escola e nem sei ensinar direito, coloquei minha filha na explicadora para ver se esse ano ela consegue passar."

(M14A)

"Sabe que eu estou gostando que ele vá na explicadora. Pelo menos eu sei que naquela hora ele não está na rua fazendo sabe Deus o quê."

(M10A)

"Para quem trabalha fora é bom, só que é mais um gasto"

(M1A)

"A professora do meu filho pediu para eu procurar uma explicadora mas eu não posso pagar."

(M6A)

As opiniões das professoras responsáveis pelas turmas são controversas, em alguns momentos consideram importante tal acompanhamento já, em outros, avaliam essa ajuda como algo que confunde ainda mais as crianças.

De qualquer forma, as professoras do 1o. grau já não enfrentam mais sozinhas os problemas de aprendizagem de seus alunos, preferindo arriscar a pedir explicadoras sem, no entanto, conhecer seus "métodos" ou formas de ministrar os conteúdos pedagógicos.

Assim, as professoras dividem com as famílias o insucesso do aluno e com as explicadoras suas responsabilidades.

4.6.2. AS CRIANÇAS NULAS

No decorrer do trabalho de campo, obteve-se um material bastante vasto, referente a tudo o que diz respeito às 1as. séries, à escola, à família, às práticas pedagógicas e, um aspecto que merece destaque, é a forma como as turmas eram organizadas.

Nas duas escolas em questão, havia uma classe onde foi reunida somente crianças novas, com sete anos, que haviam cursado a C.A. (Classe de Alfabetização) ou não, mas que estavam ali agrupadas segundo a observação de suas professoras, no primeiro bimestre. Esses alunos, segundo as professoras, não possuíam nenhum conhecimento prévio, não sabiam escrever seus nomes, não absorveram nada do que foi ensinado naquele bimestre, não conheciam os fonemas básicos, trocavam palavras e letras.

Enfim, por todos esses motivos essas crianças passavam a formar a turma conhecida como os "*nulos*."

Nas duas escolas, todos os alunos considerados "*nulos*" estavam matriculados na 1a. série.

Na escola "A", a professora não ministrava o conteúdo de 1a. série, mas sim, o de C.A. durante todo o ano letivo e, no final deste, avaliava seus alunos de forma idêntica aos que haviam cursado a 1a. série com seu respectivo conteúdo. Resultado - todos eram reprovados!

Na escola "B", a professora iniciava pelo conteúdo de C.A. e, depois, o de 1a. série até, mais ou menos, o mês de agosto, quando já estavam "copiando", dizia a professora. Ocorreu, nessa época, um recesso de uma semana na escola e a professora, no retorno das aulas, constatou que seus alunos "esqueceram" tudo o que haviam aprendido e ela tomou a decisão de parar a sequência e "começou tudo de novo" - o conteúdo da 1a. série. No final do mesmo ano avaliou seus alunos segundo o conteúdo da 1a. série, tendo obtido um resultado de 38% de aprovação, isto é, dos 21 (vinte e um) alunos, somente 8 (oito) foram aprovados.

4.6.2.1. DE COMO AS CRIANÇAS "SE TORNAM NULAS"

Discutir as causas do fracasso escolar com os personagens envolvidos no processo educacional é encontrar culpados e inocentes num jogo de acusação que acaba por colocar, na criança, quase toda a responsabilidade de um sistema escolar ineficiente.

Pesquisar a reprovação é ouvir discursos onde o aluno é considerado incapaz, imaturo, sem pré-requisitos, lembrando conceitos que remetem a antiga e tão conhecida prontidão, resultante direta da teoria da privação cultural. Ouvindo com um pouco mais de atenção, estão também presentes a algoz desnutrição e as carências culturais. Temores esses, que embora amplamente refutados, transformaram-se em preconceitos incorporados ao pensamento cotidiano.

Essa pesquisa, entretanto, encontra mais um adjetivo, talvez o mais cruel de todos para um aluno que não apresenta progresso - nulo.

A primeira imagem que nos ocorre quando ouvimos que alguém é nulo, é a de que essa pessoa é destituída de todo e qualquer conhecimento. Ao buscar o significado literal para o termo, Ferreira (1971) indica o conjunto de vocábulos: frívolo, sem importância; vão, sem nenhuma aptidão, incapaz, tolo, idiota; inerte; sem valor.

Assim, a criança pode ser classificada ao chegar na escola segundo o que demonstra saber ou desconhecer.

Nas palavras da professora, o rigor do adjetivo.

"Quando chegaram, algumas crianças foram consideradas nulas, nem mesmo o nome sabiam, nem o a, e, i, o, u conheciam. Não eram alunos repetentes."

(P1B)

De fato, são alunos novos, com sete anos, que cursaram ou não o C.A., e logo nos primeiros dias de aula são classificados como nulos. Quando na distribuição dos alunos para a formação das salas de aulas, alguns são separados e colocados em salas ditas "homogêneas", isto é, todos nulos; os demais são distribuídos em outras salas de primeira série, mas continuam recebendo o mesmo rótulo.

"A turma que está comigo agora é uma turma que não foi alfabetizada no C.A. e veio para mim nula. Fizemos, então, uma mistura com as colegas que trabalham na primeira série: pegamos os nulos delas e colocamos comigo."

(P1B)

Mas o que são nulos?

A professora possui uma explicação.

"Nulos, que eu digo, é sem absorver os conhecimentos que foram dados no bimestre, sem absorver os fonemas básicos, sem ter compreensão. Têm dislexia, têm tudo: trocam palavras, trocam letras. Têm dificuldades em armar pensamentos, frases pequenas, pequenas expressões ..."

(P1B)

Quando os alunos deixam de ser nulos?

"Eu tenho alunos que, agora, não são mais nulos. Sabem escrever os nomes, conhecem as letras mas não as juntam, portanto não formam palavras."

(P3B)

A escola estabelece como ponto de partida uma série de conhecimentos que a criança deve ter em seu repertório ao ingressar na primeira série. Considera esse repertório como prévio, básico e essencial. O aluno que não o possuir está em franca desvantagem em relação àqueles que o dominam.

Na escola pública, principalmente, encontramos crianças que, segundo Ferreiro (1992):

"(...) crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação por meio de participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas."

(Ferreiro, 1992, p.19)

As funções às quais a autora se refere são: fazer lista de supermercado, comunicar-se com pessoas distantes (ao escrever uma carta) e, ainda, comunicar-se com pessoas ausentes (ao deixar um bilhete). A criança recebe informações como essas cotidianamente, o que é inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos. E continua a autora:

"Isso é o que a escola 'dá por sabido', ocultando assim, sistematicamente, àqueles que mais necessitam, para que serve a língua escrita."

(Ferreiro, 1992, p.20)

Conceitos como imaturidade, se confundem com a classificação de "nulidade", se é que se pode usar esse termo, uma vez que é de uso corrente na cidade do Rio de Janeiro, ou ainda, é confundido com ausência de pré-requisitos.

"Aqui a imaturidade prevalece. Eu teria que trabalhar as habilidades específicas do C.A."

(P1B)

A imaturidade da qual a professora se refere não é exclusivamente a biológica. Trata-se das habilidades específicas desenvolvidas durante o período de preparação para o aprendizado da língua escrita, onde o aluno exercita inúmeras vezes movimentos de diferentes traçados associados a sons específicos, destituídos de significados.

Os conteúdos para a classe dos nulos baseiam-se naqueles ministrados pela pré-escola.

"Eu comecei a trabalhar com eles exercícios de coordenação motora fina, coordenação motora grossa, identificação e colagem de figuras, trabalhar as vogais, copiar palavras, recortes."

(P1B)

A imaturidade, identificada pelas professoras como causa do fracasso escolar, pressupõe a relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem. Tal concepção avalia os processos de desenvolvimento da criança como independentes do aprendizado. Este último, considerado como um processo externo, se utiliza do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso.

Vygotsky (1991) critica essa visão e diz que:

"Os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado (...). Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação, tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, eles apenas começaram."

O autor ainda complementa:

"Nossa hipótese estabelece a unidade mas não a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno. Ela pressupõe que um seja convertido no outro (...). Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo."

(Vygotsky, 1991, p.102)

Ao tratar a maturidade como um dos problemas teóricos vinculados à alfabetização, Emília Ferreiro (1992) mostra para que tem servido essa noção na prática escolar:

"A noção de maturidade abriu um próspero mercado comercial. Todos os anos, são editados novos livros de exercícios preparatórios para leitura e escrita, e há numerosos testes para medir a 'prontidão' (...). A noção de maturidade trouxe uma nova clientela para os Psicólogos e psico-pedagogos. Além dos 'problemas de aprendizagem', eles podem se ocupar dos 'pré-diagnósticos dos problemas de aprendizagem'. Com o saudável princípio de 'melhor

prevenir do que remediar', diagnosticam-se como disléxicas crianças de 4 e 5 anos."

E a autora ironiza:

"Se nessa idade se pode ser disléxico, não vejo porque não poderia dizer-se que uma criança de um ano é enurética e encoprética!"

A autora ainda faz outras advertências:

"A noção de maturidade tem facilitado o trabalho dos professores, através de cadernos de exercícios para serem seguidos mecanicamente e de provas para avaliar também mecanicamente (...). O professor tem delegado a tais instrumentos sua capacidade crítica e seu juízo profissional (...). A noção de maturidade tem servido para manter o pré-escolar 'asépticamente' isolado da língua escrita. A pré-escola ocupa-se (por definição) de crianças imaturas para a língua escrita (...). A noção de maturidade tem-se prestado para encobrir os fracassos metodológicos. Efetivamente, se são as crianças que estão imaturas, o método é inocente. As condições de aprendizagem ficam fora de questão (...). Finalmente, a noção tem funcionado para discriminar as crianças dos setores marginalizados. Qualquer que seja o teste de maturidade que se aplique e quaiquer que sejam os critérios de prontidão que se utilizem, os imaturos são sempre os mesmos: os filhos de analfabetos. Como os testes se aplicam com critério seletivo (para deixar fora da escola primária ou para formar classes especiais), esta 'maturidade', definida como algo que o sujeito deve trazer consigo, e que é independente das condições de aprendizagem escolar, tem sempre as mesmas conseqüências."

(Ferreiro, 1992, p.64/65)

Infelizmente, a Psicologia, como ciência, tem contribuído muito com todas essas práticas equivocadas. Através dos testes, ela convalida julgamentos 'a priori' do preconceito social e elege a instituição escolar como lugar privilegiado para exercer essa prática.

E as incongruências continuam. Após ter sido rotulado de nulo ou aluno "E" (conceito mais fraco de rendimento escolar na cidade do Rio de Janeiro), a criança é obrigada a conviver com essa marca como uma etiqueta que a professora exhibe quando diz:

"O aluno é 'E', não porque ele não sabe fazer nada. Não. Ele é 'E' porque não acompanha. Para mim o aluno 'E' é nulo. Ele é nulo mesmo na primeira série, ainda que copie o seu nome. É nulo porque ele não consegue nada, não acompanha o programa."

(P3B)

Precocemente, aos sete anos de idade, quando do seu primeiro contato com a língua escrita, essas crianças são marcadas cruelmente por rótulos e estigmas. Considerando-as desviantes, roubam-lhes suas pequenas chances de sobreviver com êxito a esse mar de preconceitos.

Schneider (1977) lembra que desvio não é uma característica que pode ser encontrada no indivíduo, mas sim o veredicto enunciado acerca desse indivíduo por um grupo social.

Para Becker, tratar uma pessoa como se ela fosse desviante:

"(...) produz uma profecia que se auto-realiza. Ela coloca em movimento vários mecanismos que conspiram para moldar o indivíduo segundo a imagem que as pessoas têm dele."

(Becker, 1977, p.80)

Além das pesquisas realizadas anteriormente amplamente divulgadas, tais como as de Rosenthal e Jacobson (1969) apontadas por Gatti (1981), as de Andrade (1979), Brandão (1981), Penin (1980) e Rosemberg

(1981), analisadas por Brandão (1982); até as mais recentes como as de Collares e Moysés (1992/93/94), esta pesquisa também comprova que as expectativas negativas, em relação aos alunos, refletem-se no desempenho destes.

O desempenho final, no ano de 1992, das duas escolas pesquisadas na cidade do Rio de Janeiro, obteve na escola B, na classe considerada de alunos mais fracos, o índice de 38% de reprovação; e na escola A, onde havia uma classe de alunos considerados nulos, o índice desta classe chegou ao absurdo percentual de 100% de reprovação.

É importante observar que no início da pesquisa a escola "A" não estava entre aquelas que apresentava um elevado número de reprovação na 1a. série do 1o. grau. Ela foi incluída por possibilitar o estudo comparativo entre as duas realidades. Agora entende-se que, diante da grande quantidade de alunos matriculados em suas 10 classes, o índice de reprovação tende a se apresentar como diminuto. No entanto, proporcionalmente, ele é tão significativo quanto o índice da escola "B."

Dificultando a crítica à escola e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, mais um problema se coloca para a educação - o processo individualizante e enganoso que vem sendo chamado de patologização da educação -, definido por Collares & Moysés (1992/93):

"A patologização desloca o eixo das discussões do coletivo para o individual. Discute-se a não-aprendizagem de cada criança, em particular, buscando nela as causas, geralmente biológicas ou familiares. Analisa-se o desempenho da criança uma a uma, e não o desempenho da instituição escolar. No eixo individual, é praticamente impossível dimensionar, entender, para planejar e transformar o processo que ocorre no espaço escolar."

(Collares & Moysés, 1992/93, p.5)

O processo de patologização da educação se manifesta na escola principalmente através de dois eixos: o da desnutrição e o das disfunções neurológicas, que são ideologicamente priorizadas conforme o

aluno em questão. Se este for pobre, o "melhor" rótulo é o da desnutrição; quando rico, o de disfunção neurológica, embutidos nessa classificação estão, entre outros, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia, a hiperatividade.

A patologização evidencia-se na voz da professora.

"Eu tenho dezenove alunos, mas dois... Pelo olhar... Eu não gosto de rotular, mas, pelo olhar deles, você vê que eles têm deficiência alimentar, têm deficiência familiar, têm distúrbio neurológico. É só olhar para eles que você já percebe."

(P1B)

O aluno que durante a aula não faz nenhuma atividade, é diagnosticado pela professora como autista.

"Sabe autismo? Eu não posso dizer que o Fulano seja autista, porque eu não sou médica, mas sabe o típico autista?"

(P1B)

A professora, então, solicita exames médicos à mãe desse aluno na tentativa de comprovar suas suspeitas.

"A mãe trouxe os exames de sangue para eu ver. Hemácias: baixíssimas; leucócitos: baixíssimos; tudo baixo. Aí eu perguntei se ela teve algum problema no início da gravidez, porque ele é filho de pais velhos. Ele, o pai, pelo menos, é bem velho. A mãe disse que não."

(P1B)

O bom desempenho do mesmo aluno, no início do ano, não é suficiente para que seja retirado seu rótulo.

"Ele anda sempre bonitinho, limpinho. Ele é um aluno que vinha bem... ele estava copiando, estava indo bem... Depois do recesso ele parou, estagnou."

(P1B)

O comportamento desse mesmo aluno fora da sala de aula, mesmo que contrariando o rótulo que recebeu, não consegue modificar a visão da professora:

"Ele é super-elétrico aí fora, eu é que o seguro na sala de aula."

(P1B)

Como é possível um aluno ser considerado "elétrico" durante o recreio e, em sala de aula, receber o diagnóstico de "autista"? Nem a discrepância dos comportamentos é percebida pela professora.

E as rotulações descabidas prosseguem.

"Nessa minha turma, com alunos com mais de dez anos e que já foram reprovados anteriormente, tem um grupo de alunos que eu acho que se enquadraria em uma 'AE' (alunos excepcionais)"

(P2B)

A prática de anos de magistério dá o suporte às classificações.

"Eu tenho aluno ali na minha classe que, pela minha prática, acho que são 'AE' (alunos excepcionais)."

(P1B)

As professoras têm uma definição para os alunos excepcionais.

"Os 'AE' têm muito disso: eles aprendem uma coisa com uma rapidez às vezes enorme... no dia seguinte, eles esquecem tudo."

(P2B)

As professoras estão sempre à procura da legitimação da deficiência e, quando esta não acontece, elas questionam o diagnóstico:

"Eu tenho um aluno esquisito. Está sempre com medo. Quando a mãe dele vem aqui, ele se esconde. O médico fez uns testes nele e chegou à conclusão que ele é normal, mas pediu alguns exames. Eu falei: se ele tem certeza que a criança é normal, por que ele pediu os exames? Não era preciso."

(P2B)

A dificuldade ou intolerância em aceitar diagnósticos que contradizem o raciocínio das professoras (que precocemente identificam os alunos que vão aprender dos alunos que não vão) é explicada através da análise da vida cotidiana de Agnes Heller.

Para a autora (1989), quando um juízo provisório é refutado no confronto com a realidade concreta, seja através da ciência ou por não encontrar confirmação nas experiências de vida do indivíduo, e, ainda assim, se mantém inabalável, cristalizado, imutável contra todos os argumentos da razão, não é mais um juízo provisório, mas um preconceito. Para Heller, *"os preconceitos são produtos da vida e do pensamento cotidianos (...) temos sempre uma fixação afetiva no preconceito."* (p.47) e dois afetos podem-nos ligar a uma opinião, visão ou convicção: a fé e a confiança. *"O afeto do preconceito é a fé."* (p.47).

Enquanto a confiança se apóia no saber e isso significa que pode ser constantemente refutada pelo pensamento e pela experiência e quando isso ocorre, termina por desaparecer; a fé, que está em contradição com o saber, resiste sem abalos e sem conflitos ao pensamento e à experiência. Na fé existe o par de sentimentos amor-ódio, ódio que é dirigido não apenas para aquilo que temos fé, mas também para as pessoas que não compartilham da mesma crença que nós.

"A intolerância emocional, portanto, é uma consequência necessária da fé."

(Heller, 1989, p.49)

Na escola A, quando o assunto é crianças nulas, observa-se uma contradição.

"Criança nula, de uma maneira geral, é uma criança doente, com problemas neurológicos mais graves. Alguma coisa que comprometa a saúde mental ou física. Eu não sei se nós temos aqui uma criança nula."

(P5A)

É importante ressaltar que na escola A existe uma classe com vinte e três alunos considerada como a "classe dos nulos." No entanto, durante reuniões de grupo com as professoras, quando questionadas sobre suas práticas escolares, os discursos não encontram correspondência com a realidade observada.

O preconceito nessa escola é sutil e dissimulado. A princípio nem parece existir. Ele só é percebido quando, ao falarem sobre o assunto, as próprias professoras parecem também ouvir o despropósito da classificação.

"Geralmente nós não consideramos criança nenhuma nula, não é? (pergunta para as demais professoras) Porque a criança sempre tem uma coisa a dar para nós."

(P9A)

A formação das classes e a classificação desses alunos são frutos da concordância de todos os membros daquela equipe. Entretanto, as professoras não assumem qualquer responsabilidade sobre essa forma de lidar com as crianças.

Durante o ano letivo, muitas coisas aconteceram.

"Em julho, eu estava dando o F (letra F), depois de todo aquele período preparatório. Estava seguindo o planejamento: leitura oral e coletiva. Quando chegou mais ou menos dia vinte de agosto, já estavam copiando, e agora, em vinte de outubro, depois do recesso, eles esqueceram tudo. Então eu parei tudo e reiniciei o programa de novo."

(P1B)

Conceber o desenvolvimento da linguagem escrita como um processo linear e progressivo, é o que Vygotsky (1991) chama de uma "visão ingênua", diz ele:

"Somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos."

Explicando um pouco mais, continua o autor:

"(...) a história do desenvolvimento da linguagem escrita impõe dificuldades enormes à pesquisa. Até onde podemos julgar com o material disponível, ela não segue uma linha única direta na qual se mantenha algo como uma continuidade clara de formas. Ao invés disso, ela nos oferece as metamorfoses mais inesperadas, isto é, transformações de algumas formas particulares de linguagem escrita em outras (...) ela é constituída tanto de involução como de evoluções. Isso significa que, juntamente com processos de desenvolvimento, movimento progressivo e o aparecimento de formas novas, podemos distingüir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas. A história da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades. As vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova (...) Esse tipo revolucinário de desenvolvimento, no entanto de maneira nenhuma é novo para a ciência em geral; é novo somente para

a psicologia da criança. Portanto, apesar de algumas tentativas ousadas, a psicologia infantil não possui uma visão convincente do desenvolvimento da linguagem escrita como um processo histórico, como um processo unificado de desenvolvimento."

(Vygotsky, 1991, p.120/121)

Agrava-se ainda mais a situação dos alunos considerados "nulos" que, apesar de matriculados na primeira série, recebem aulas cujo conteúdo equivale aos da classe de C.A. e no final do ano, são avaliados de forma idêntica aos alunos da 1a. série.

"Da mesma forma que os outros alunos da primeira série."

(P1B)

Os altos índices de reprovação estão aí presentes para comprovar práticas como essa.

Cabe aqui um retrospecto de todo o percurso dos alunos considerados nulos.

O destino dessas crianças é traçado pela própria escola, assim que elas se matriculam na primeira série. O aluno, que não frequentou a pré-escola por algum motivo (a falta de vagas pode ser um deles), já é considerado fraco perante os demais. A classe destinada a ele, após o primeiro mês de observação e remanejamento, será aquela considerada igualmente fraca. Nesta, ele encontrará alunos que, à sua semelhança, não possuem qualquer familiaridade com a língua escrita. O conteúdo para essa turma será aquele referente aos da pré-escola, os tão conhecidos pré-requisitos. A avaliação, no final de todo aquele ano letivo, onde muitas vezes nem chegou a ter contato com o código alfabético, será igual ao dos demais alunos que, nessa época do ano, já estão alfabetizados.

Como poderia o aluno romper com tantas barreiras que lhe são impostas?

Como um sistema escolar pode administrar tão magistralmente tantos empecilhos e de forma tão bem articulada?

Como pode esse mesmo sistema escolar atribuir a responsabilidade do fracasso escolar à própria criança e à sua família?

Refletir sobre a arte de excluir os mais carentes do processo de escolarização remete a uma velha lenda contada de diferentes formas.

"Havia um senhor muito rico e poderoso. Dono de um grande castelo. Tinha como hábito hospedar todos aqueles que passassem por sua propriedade. Ao hóspede oferecia o que havia de melhor: farta comida, inúmeras iguarias, boa bebida e muita música. Após o banquete, esse rico senhor oferecia um leito para o repouso de seu hóspede. Aí residia o grande desafio: A pessoa deveria ter o mesmo tamanho do leito. Se, por ventura, fosse menor, esticavam-lhe as pernas por um processo de tração até que seu tamanho fosse o mesmo da cama. Se, por outro lado, fosse maior cortavam-lhe as pernas. Poucos, ou quase nenhum hóspede, sobreviveram à estada."

Com essa lenda pretende-se traduzir algumas características do sistema escolar de hoje. A criança deve ter exatamente as mesmas medidas de inteligência, de conhecimento, de vocabulário, de coordenação motora que a escola estabelece. Quem não as tiver, está fadado à exclusão e, por que não dizer, à morte do sonho de toda uma classe social que vê, na escolarização, o alento de dias melhores para seus filhos.

5. O PSICÓLOGO ESCOLAR HOJE

5.1. A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Diante das causas do fracasso escolar encontradas e analisadas por esta pesquisa, ao encaminhar soluções que possam reverter este quadro de reprovação, o psicólogo é hoje o especialista mais solicitado pela escola para realizar a intervenção em problemas educacionais.

Avaliar esse profissional é o objetivo da segunda parte deste trabalho.

Não se pretende aqui fazer uma análise exaustiva da formação do Psicólogo a ponto de propor mudanças curriculares, mas apenas conhecer sua formação hoje para saber se este profissional está suficientemente capacitado para trabalhar na escola, estando apto a equacionar os problemas e dificuldades que ocorrem na escola.

Para buscar respostas que confirmem ou não se esse profissional é o mais indicado para resolver os problemas escolares, foram eleitos objetivos de investigação que permitirão melhor entendimento acerca da formação do Psicólogo:

- recuperar a história da Psicologia no Brasil;
- conhecer a legislação que sustenta a formação do Psicólogo enquanto aluno e profissional;
- contextualizar a história do nascimento do currículo mínimo implantado;
- analisar os currículos de diferentes faculdades de Psicologia com o objetivo de conhecer a formação desse profissional;
- identificar quais as disciplinas desses currículos, através de seus planos de curso e ementas, são centradas em áreas

educacionais e se as mesmas oferecem ao futuro psicólogo embasamento suficiente para atender ao complexo desafio do fracasso escolar;

- analisar, nos últimos dois anos, as publicações na área de Psicologia Escolar feitas através dos jornais do Conselho Regional de Psicologia - 6a. Região, e Conselho Federal de Psicologia, considerando essas publicações como veiculadoras da produção científica no meio profissional do psicólogo; e
- analisar as publicações acadêmicas através dos Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANEPP) na área de Psicologia Escolar.

5.2. UM POUCO DE HISTÓRIA: A PSICOLOGIA NO BRASIL

A história da Psicologia no Brasil, esboçada por Pessoti (1988), contém informações relevantes que iluminam a compreensão das idéias a respeito do fracasso escolar e suas causas. Sua evolução, ainda segundo o mesmo autor, está dividida em quatro períodos: pré-institucional, institucional, universitário e profissional.

No Brasil colonial, a Psicologia, enquanto área de estudo, é introduzida através de trabalhos individuais, escritos pela elite cultural da época - políticos, religiosos, homens de projeção e poder -, influenciados pela cultura européia. Essa cultura era manifestada por intelectuais que imigravam para o Brasil ou por brasileiros privilegiados que frequentavam universidades européias.

Os textos produzidos versam sobre política, teologia, medicina, pedagogia, moral e outros assuntos, mas também elaboram questões como métodos de ensino, controle das emoções, causas da loucura, condições do conhecimento, controle político, percepção, entre outros.

Alguns títulos das obras desse período revelam o interesse na organização social, educacional ou política da nova gente:

- Tratados da Terra e Gente do Brasil, do jesuíta Fernão Cardim, 1625;
- Notícias curiosas e necessárias sobre o Brasil, do jesuíta Simão de Vasconcelos, 1668;
- Crônicas, de J. F. Bettendorf, 1661;
- A Arte de Criar Bem os Filhos na Idade Puerícia, do jesuíta Alexandre de Gusmão, 1665;
- Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar, de Manuel de Andrade Figueiredo, 1772;
- Botica Preciosa, de Angelo Siqueira também jesuíta e advogado, 1754;
- Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil, por José Bonifácio de Andrada e Silva, 1823.

"Assim, a 'psicologia' brasileira do período pré institucional, mesmo quando se volta para as questões sociais, o faz de uma posição dirigista, iluminada, fácil de entender-se, à vista da indigência cultural da população no período e da preocupação conquistadora ou catequética da inteligência brasileira de então."

(Pessotti, 1988, p. 20)

A independência política, em 1822, favoreceu o desenvolvimento cultural e científico do País e também a criação de instituições que promoviam esse desenvolvimento.

O ano de 1833 é marcado pela criação das faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. Nessas instituições e em escolas de formação do magistério se iniciam a formação de um saber psicológico brasileiro em moldes acadêmicos.

Os autores do novo período, chamado por Pessotti (1988) de institucional, diferem dos que escreveram no período anterior, pois não estão a serviço da religião, não se preocupam com questões sobre civilização ou aculturação dos índios, nem muito menos em ditar doutrinas morais. Embora profissionais da Medicina, suas preocupações estão voltadas às questões científicas e estudos sistemáticos, mesmo que extracurriculares em

Psicologia e áreas afins. Geralmente esses trabalhos são teses de doutorado em Medicina.

O que mais impressiona em muitas das teses é, segundo o autor, a originalidade dos temas, suas posições de vanguarda e também a diversidade de campos estritamente psicológicos que eles tratam.

Entre as teses defendidas no Rio de Janeiro, à época, encontram-se:

- Paixões e Afetos da Alma, de Manuel Inácio de Figueiredo, 1836;
- Proposições a Respeito da Inteligência, de José Augusto Cesar de Menezes, 1843;
- Funções do Cérebro, de Guedes Cabral, 1876;
- Psicologia da Percepção e das Representações, por José Estelita Tapajós, em 1890, que inaugura a pesquisa em Psicologia Cognitiva no Brasil;
- A Memória e Personalidade, de Alberto Seabra, 1894; e
- Duração dos Atos Psíquicos Elementares, de Henrique Roxo, orientado por Teixeira Brandão, marca o primeiro estudo genuíno de Psicologia Experimental em 1900.

A produção da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro está orientada, nessa época, para a qualidade acadêmica da pesquisa e para as conexões da Psicologia com a Neurologia e com a Psiquiatria.

Enquanto na Faculdade do Rio de Janeiro os estudos estão voltados para essa área, na Bahia se pesquisa a aplicação social da Psicologia através da Criminologia, da Psiquiatria Forense e da Higiene Mental.

Entre as teses baianas, encontram-se:

- Psicologia acerca do Homem, de Francisco Tavares da Cunha, 1851;
- Epilepsia e Crime, de Julio Afrânio Peixoto, 1897; e
- Relação da Medicina com as Ciências Filosóficas: Legitimidade da Psicologia, de Ernesto Carneiro Ribeiro, em 1864.

No período institucional, além da grande contribuição dos Médicos para o estudo e divulgação da Psicologia no Brasil, também os educadores tiveram papel decisivo. Desde 1890, a Reforma Benjamin Constant introduzira, no currículo das Escolas Normais, noções de Psicologia junto à disciplina Pedagogia. A disciplina Psicologia e Lógica era ensinada sistematicamente até à primeira década deste século nos colégios e nos cursos "anexos" para as Faculdades de Direito.

A instituição pedagógica pioneira no País foi o Pedagogium, espécie de academia de educadores que existia desde 1890 e onde, em 1906, organizou-se um laboratório de Psicologia Pedagógica, obra de Medeiros e Albuquerque. Esse último, médico que conhecia William James, publicaria em 1924 o primeiro livro brasileiro sobre testes, denominado "Os Testes".

No Pedagogium há um novo compromisso da Psicologia, agora não mais com a prática psiquiátrica, neurológica ou assistencial, mas com a Educação e com os problemas específicos da Psicologia.

Segundo Pessotti (1988):

"O período institucional da Psicologia brasileira se estendeu por um século: da instalação das Faculdades de Medicina até à criação da USP, em 1934, e de outras Universidades logo a seguir. Esses cem anos incluem a consolidação da independência, os movimentos abolicionistas, o processo de industrialização do Brasil, a imigração européia em grande escala, a proclamação e consolidação da República, os movimentos separatistas, a Revolução Paulista de 1932."

(Pessotti, 1988, p. 26)

A criação da Universidade de São Paulo, em 1934, deu início à terceira fase da história da Psicologia - o Período Universitário. A Psicologia, nessa data, passa a ser disciplina obrigatória de ensino superior, nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e em todos os cursos de Licenciatura.

Em 1954, aconteceu a criação da Associação Brasileira de Psicólogos e é publicado, através do Arquivo Brasileiro de Psicotécnica, um ante-projeto de lei sobre a formação e regulamentação da profissão de psicologista, que previa cursos de bacharelado e licenciatura em Psicologia Educacional, Clínica e do Trabalho.

Esse período é marcado pela multiplicação das instituições, associações de pesquisadores e núcleos de estudo em diversos estados do País.

Alguns aspectos merecem destaque nessa fase, como:

"(...) a vinda de professores estrangeiros para chefiar e orientar grupos, por longos períodos; a formação de bibliotecas mais ricas; criação de uma carreira em Psicologia, mesmo que em cursos destinados a Filosofia, Ciências Sociais ou Pedagogia; o surgimento da influência da Psicologia norte-americana ao lado do influxo de origem francesa ou européia; a associação de uma Psicologia geral e experimental à formação filosófica ou sociológica e a vinculação de uma psicologia educacional à formação em Pedagogia."

(Pessoti, 1988, p. 27)

A formação psicológica até então, oferecida pelas Universidades Estatais, embora especializada não é profissionalizante. Os cursos formam conhecedores de teorias, como a gestáltica, o funcionalismo, a psicanalítica, a psicofísica, as diferenças individuais, a aprendizagem, as teorias do desenvolvimento e da personalidade, entre outras.

A formação do Psicólogo propriamente dita só acontecerá após a criação dos cursos de bacharelado e licenciatura em Psicologia e da profissão de Psicólogo com a Lei n. 4119, de 27 de agosto de 1962, que veio regulamentar a formação e a atuação profissional dos psicólogos. É o início do período profissional da história da Psicologia no País.

É importante destacar que, logo no início de seu curso de Psicologia, a USP contratou Fred S. Keller, cujo ensino marcou profundamente a psicologia em São Paulo e, mais tarde, em todo o País, através da Análise Experimental do Comportamento e da Modificação do Comportamento.

Por várias razões, a Universidade de São Paulo (USP) teve grande influência no desenvolvimento nacional da Psicologia. Por ocasião da criação dos cursos de Psicologia, essa Universidade já tinha equipes especializadas nas diversas áreas em que se dividiu o currículo pleno. Dessa forma, o início do ensino foi praticamente imediato. O Instituto de Psicologia da USP - IPUSP tornou-se um centro pioneiro de formação de docentes para os cursos realizados no Estado de São Paulo e no restante do País. Foi também uma das primeiras instituições a oferecer pós-graduação, com Mestrado e Doutorado. Nas palavras de Pessotti:

"(...) aberta a candidatos de todo o País, de modo a atender numerosos graduados de outros Estado, que regressariam às instituições de origem, aptos a orientar gerações novas de pesquisadores, clínicos e psicólogos escolares.

Talvez a área em que mais se revela essa influência seja a Análise Experimental do Comportamento, hoje difundida em praticamente todos os grandes centros de formação de Psicólogos do País."

(Pessotti, 1988, p. 29)

Em 1971, a Lei n. 5766, de 20 de dezembro, cria os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia.

Hoje, os Psicólogos formam uma categoria profissional numerosa. Em 1962, quando da época da regulamentação da profissão, existiam no Brasil

apenas 15 Psicólogos. Em 1988, esse número passou a 65.705 psicólogos inscritos em todo o País (Gomide, 1988).

As omissões neste relato ocorreram em função dos objetivos deste trabalho.

Esboçar um pouco da história da Ciência Psicológica no Brasil é proporcionar uma visão mais abrangente do caminho percorrido desde suas raízes históricas até hoje, quase trinta e cinco anos depois.

A legislação que sustenta a formação do Psicólogo será o tema desenvolvido a seguir.

5.3. A VOZ DA LEGISLAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

A formação em Psicologia se dá através do ensino superior, com duração de quatro anos letivos para o Bacharelado e a Licenciatura e de cinco anos para a formação plena do profissional. Segundo Gomide (1988), existem atualmente no Brasil 81 cursos de Psicologia, distribuídos em 17 estados. A maioria desses cursos, cerca de 70%, são oferecidos por instituições de ensino particulares, 20% por Universidades Federais, 8% Universidades Estaduais e 2% por instituições de ensino municipais.

O curso de Psicologia foi criado pela Lei Estadual n. 3862, de 28 de maio de 1957, cujo objetivo foi intensificar os estudos e a formação de profissionais em Psicologia. À época, a formação de "psicologistas" vinha se efetivando através de cursos de extensão na área ou de formação fora do País. A partir desse momento, a formação se daria através do aprendizado científico universitário (Mello, 1975).

O currículo original do curso foi criado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1958. Sua grade curricular constava de 15 disciplinas, distribuídas em 3 anos letivos, correspondendo ao grau de Bacharel em Psicologia. O quarto ano letivo, correspondendo ao grau de Licenciatura, as disciplinas eram comuns aos

outros cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, acrescidas de duas disciplinas optativas (Caetano, 1992)

Esse currículo vigorou até 1962, quando a profissão de psicólogo foi regulamentada. Posteriormente, foram feitas alterações para preencher as exigências colocadas pelo artigo 10 do Decreto-Lei n. 53464, de 21 de janeiro de 1964. Através desse artigo, os cursos de bacharelado, licenciatura e psicólogo deveriam obedecer ao currículo mínimo e à duração determinada pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer n. 403/62, transcrito a seguir:

"Art. 01 - O currículo mínimo do curso de Psicologia para Bacharelado e Licenciatura, corresponde às matérias abaixo indicadas:

1. *Fisiologia;*
2. *Estatística;*
3. *Psicologia Geral e Experimental;*
4. *Psicologia do Desenvolvimento;*
5. *Psicologia da Personalidade;*
6. *Psicologia Social;*
7. *Psicopatologia Geral.*

Parágrafo único: Para obtenção do diploma de Psicólogo exigem-se, além das matérias fixadas por itens de números 1 a 7 deste artigo, mais cinco (5) outras assim discriminadas:

8. *Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico;*
9. *Ética Profissional;*
- 10/12. *Três entre as seguintes:*
 - a. *Psicologia do Excepcional;*
 - b. *Dinâmica de Grupo e Relações Humanas;*
 - c. *Pedagogia Terapêutica;*
 - d. *Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem;*
 - e. *Teorias e Técnicas Psicoterápicas;*
 - f. *Seleção e Orientação Profissional;*
 - g. *Psicologia da Indústria.*

Art. 02 - São ainda obrigatórios:

- a. Para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em cursos de nível médio, as matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial, de acordo com o Parecer 292/62, dos quais exclui a Psicologia da Educação;
- b. Para obtenção do diploma de Psicólogo, um período de treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 03 - A duração do curso de Psicologia é de quatro (4) anos letivos para o Bacharelado e a Licenciatura é de cinco (5) anos letivos para a formação de Psicólogos, incluindo-se, nesta última hipótese, o estágio supervisionado.

Art. 04 - O currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia, fixados nesta Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963."

A regulamentação da profissão no País se dá em 27 de agosto de 1962, sob a Lei n. 4119.

5.4. CONTEXTUALIZANDO A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO

Para situar em que época o currículo mínimo para o curso de Psicologia foi elaborado e sob quais influências, é necessário voltar um pouco no tempo. Patto (1987 e 1990) foi quem forneceu as principais informações para essa retrospectiva da Psicologia ao diagnosticar as aptidões escolares.

A crescente procura por escolas nos países industriais capitalistas da Europa e da América e a natural expansão dos sistemas nacionais de ensino trouxeram dois problemas para os educadores. De um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimento escolar da clientela das escolas e de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados. *"Tudo deveria ser feito, sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal, segundo o qual o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social."* (Patto, 1990, p.40).

Se as aparências demonstravam que as oportunidades estavam ao alcance de todos, a Psicologia veio contribuir - através da legitimação científica - para a sedimentação dessa visão de mundo na perfeita medida em

que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo quase sempre os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na conjunção de dupla origem: a vertente das ciências biológicas e da medicina do século XIX que percebe a visão organicista das aptidões humanas - carregadas de pressupostos racistas e elitistas - e a vertente da Psicologia e Pedagogia na passagem do século, que herda uma concepção um pouco mais atenta às influências ambientais e mais comprometida com os ideais democráticos.

Os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem foram os médicos. Datam do final do século XVIII e do século XIX, as rígidas classificações de "anormais" e estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria que pautavam o trabalho desses profissionais. As crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas do fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica daquela criança.

De sua origem psicopedagógica mais tardia, nascida em laboratórios de psicologia, muitas vezes anexos a estabelecimentos de ensino, as explicações do rendimento escolar desigual recebiam como principal contribuição os instrumentos de avaliação das aptidões. Medir as aptidões naturais torna-se o maior desafio dos psicólogos na virada do século. Além de Binet - um dos fundadores da Psicologia Diferencial e autor da primeira escala métrica da inteligência para crianças -, Edouard Claparède - Professor da Universidade de Genebra e contemporâneo de Piaget - tornou-se um autor obrigatório entre as obras de referência de psicólogos e pedagogos interessados no estudo e na mensuração das diferenças individuais de rendimento escolar em todo o mundo (Patto, 1990).

A última década do século passado até os trinta primeiros anos desse século muitos foram os pesquisadores que se debruçaram sobre as questões da mensuração, das aptidões, da inteligência, da orientação e da seleção profissional. Eram "humanistas equivocados" que ingenuamente

sonhavam o que a história tem mostrado impossível - a busca da justiça numa ordem social estruturalmente injusta.

Claparède, por exemplo, trabalhou muito em aprimorar os instrumentos de medida para rastrear as diferenças individuais o mais precocemente possível, defendia a criação das classes especiais para os retardados e as escolas especiais para os bem dotados. Em 1920, propõe a escola sob medida e, em 1922, a orientação profissional - colocar o homem certo no lugar certo - era, para ele, o caminho mais curto para o restabelecimento da justiça social almejada.

É na última década do século passado, dentro deste contexto ideológico reformista, que se verifica nos meios universitários de países capitalistas europeus e norte-americanos uma grande busca de instrumentos de medida das diferenças individuais. Nos primeiros anos deste século e principalmente durante e após a Primeira Grande Guerra, vários países trabalhavam para identificar os super e os sub-dotados na população infantil, de forma a poder oferecer a eles educação escolar condizente.

A partir daí, os testes psicológicos ingressaram nas escolas e passaram a fazer parte de seu cotidiano nos países capitalistas. É também nessa época que, nos países dependentes, educadores mais progressistas sofrem forte influência do que se passa nos meios educacionais da Europa e América do Norte e começam a lutar pela introdução da psicometria e da pedagogia nova em seus países.

Inicialmente limitada à avaliação médica, segundo os quadros clínicos da época, a avaliação dos "anormais escolares" tornou-se, durante os trinta primeiros anos do século XX, praticamente sinônimo de avaliação intelectual. Nessa época, os testes de QI adquiriram um grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças que, na Europa e na América, conseguiram ter acesso a escola.

Mais tarde, o que veio mudar não só a visão dominante de doença mental como as percepções conscientes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem foi a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos. A consideração da influência ambiental sobre o

desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional, de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar, passou a ser designada como criança problema.

As publicações que trazem essa expressão - crianças problemas - são típicas dos anos trinta e apresentam as mudanças na concepção das dificuldades de aprendizagem escolar. Se antes elas eram decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas, agora são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis. As causas agora vão desde as físicas até as emocionais acrescidas de problemas de personalidade, passando pelos problemas intelectuais.

Higiene mental escolar é a nova palavra de ordem. Com intenções preventivas, as clínicas de higiene mental e de orientação infantil difundiram-se em todo mundo a partir da década de 20 com o objetivo de **estudar e corrigir os desajustamentos infantis.**

Deste movimento nasce uma nova rede de clínicas psicológicas escolares ou para-escolares, onde as crianças que apresentam problemas de aprendizagem e de desajustamento escolar são diagnosticadas e tratadas. Além disso, gera uma preocupação com a higiene mental do professor e com a possibilidade de seus distúrbios emocionais interferirem negativamente na saúde mental de seus alunos. Este movimento também orienta uma série de medidas pedagógicas para a correção dos desajustes revelados pela clientela escolar, como as "classes fracas", que na época surgem em contraposição às "classes anormais" que, para os psico-pedagogos, deveriam ficar reservados apenas aos "atrasados constitucionais." (Patto, 1990).

Sabe-se hoje que, desse expressivo movimento das décadas de 20 e 30, herdou-se a prática de submeter, a diagnósticos médico-psicológicos, as crianças que não respondem às exigências da escola.

Nos Estados Unidos, a incorporação à rede escolar de um grande número de psicólogos clínicos que atuaram na Segunda Grande Guerra - década de quarenta - levou às últimas consequências a tendência à psicologização das dificuldades de aprendizagem escolar que já estava se esboçando. Embora as intenções fossem mais amplas no sentido de abranger um trabalho permanente de orientação de pais e professores, essas clínicas transformaram-se rapidamente em fábricas de rótulos. Mais uma vez, os mais prováveis diagnosticados serão as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que integravam o maior contingente de fracassados na escola.

Como os negros e os mais pobres apresentavam sistematicamente os resultados mais baixos nos testes psicológicos, a explicação começa então a deixar de ser racial - no sentido biológico do termo - para ser cultural. A psicologia diferencial assimilou muitos dos conhecimentos acumulados pela antropologia cultural e valeu-se deles para explicar o menor rendimento obtido pelos grupos e classes sociais mais pobres na escola e nos instrumentos de medida das capacidades intelectuais. As armadilhas da ideologia presentes nesta passagem estão no juízo de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes que impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas que, na maioria das vezes, consideram "primitivos, atrasados e rudes" grupos e classes sociais que não participam integralmente da cultura dominante. A afirmação agora não é tanto sobre as raças inferiores mas de culturas inferiores ou diferentes, de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produzem crianças desajustadas e problemáticas.

Nos anos 60, esta versão dos fatos atinge seu ponto mais alto, quando da elaboração da chamada "Teoria da Carência Cultural."

Os Estados Unidos da América, no início desse período, segundo Patto (1987):

"(...) o mito da igualdade de oportunidade, esteio da ideologia liberal naquele país, viu-se fortemente abalado pelos movimentos reivindicatórios das minorias raciais 'marginalizadas'. Imediatamente, a emergência das contradições do sistema vigente foi rotulada como disfunção do organismo social e,

como tal, requeria a ação rápida do Estado no sentido de resolvê-la, a fim de que a ordem e o equilíbrio social fossem restabelecidos (...) O momento histórico era extremamente propício à ativação maciça da psicologia social, da psicologia educacional e da pedagogia funcionalista, de profundas raízes nas universidades e nos centros de pesquisa norte-americanos. Afinal urgia absorver o atrito eminente (...) de modo que a crença na liberal-democracia se restabelecesse, sem maiores prejuízos para o sistema. Assim, o problema foi equacionado 'cientificamente', por uma ciência do social e do humano que encobriu aspectos sócio-políticos da questão com uma densa camada psicologizante."

(Patto, 1987, p. 113)

A grande questão que deveria ser respondida era por que as crianças e adolescentes provenientes das "camadas desfavorecidas" apresentam dificuldades de rendimento escolar?

Para responder essa pergunta, nenhuma ciência estava mais habilitada que a psicologia, já que possuía todos os métodos e técnicas de avaliação de aptidões, de habilidades e traços de personalidade. De posse de todo o arsenal de instrumentos, o passo seguinte seria a tomada de medidas educacionais preventivas e curativas.

A aplicação de testes psicológicos de nível mental, de habilidades específicas, de prontidão para a aprendizagem, de motivação, de personalidade, de interesse, bem como a coleta de dados através de anamneses clínicas, a entrevista diagnóstica, os roteiros de observação do comportamento principalmente no contexto escolar e a realização de pesquisas experimentais em laboratórios indicavam em quase sua totalidade, que esses grupos "desfavorecidos" eram portadores de deficiências perceptivas, motoras, afetivo-emocionais e de linguagem e estas eram suficientes para explicar seu baixo rendimento em testes de inteligência e, conseqüentemente, seu fracasso escolar e social (Patto, 1987).

A tarefa dos psicólogos tem sido diagnosticar as supostas deficiências desses alunos marginalizados. Após o diagnóstico, o psicólogo procura, através de trabalho individual ou em equipe, os meios psicopedagógicos para promover a integração do marginalizado à chamada cultura de classe média, caminho único de sua redenção, segundo os adeptos da teoria da marginalização cultural.

Era esse o discurso ideológico dos anos 60 na maioria dos textos norte-americanos. Sob esse cenário e diante de todas as influências que dele refletiam, no Brasil, é elaborado o currículo mínimo para o curso de Psicologia.

Ao acompanhar um pouco mais a importação de tais conhecimentos, o País vive nos anos 70 principalmente, a grande euforia para o encaminhamento de questões referentes aos desafios dos problemas escolares. A Teoria da Carência Cultural chega com tanta força até nossos intelectuais que, ainda hoje, quase 25 anos depois, encontramos as marcas deixadas por sua passagem na voz e na ação de professores em sala de aula.

Os intelectuais da Educação em grande número acreditam que a teoria da carência ou privação cultural é um "equivoco do passado." A academia utiliza essa teoria apenas como referencial histórico, sem admitir ou saber que ela é ainda a "grande teoria", aquela que legitima a exclusão dos mais pobres das escolas, já nos primeiros anos de sua escolarização.

Atualmente, teorias ainda são elaboradas para comprovar a superioridade de uns sobre os outros. O livro "The Bell Curve" - A Curva do Sino - é mais uma tentativa desta natureza. Publicado nos Estados Unidos em outubro de 1993, a teoria atribui a influência da inteligência a fatores genéticos. Os autores, o sociólogo Charles Murray e o psicólogo Richard Herrnstein, buscam resgatar a superioridade das raças branca e asiática sobre a raça negra.

Francis Galton (1822 - 1911), fundador da eugenia - ciência que visa o estudo dos fatores que, sob controle social, possam melhorar ou prejudicar, física ou mentalmente, as qualidades raciais das gerações futuras - pretendia demonstrar que as aptidões naturais humanas eram herdadas.

O livro, ao ressuscitar as idéias da eugenia, traz veladas sugestões acerca do controle da natalidade dos negros.

Segundo os críticos, os autores distorcem a importância de fatores ambientais, procurando justificar os cortes nos programas de ensino público.

A Psicologia, mais uma vez, empresta seus instrumentos para darem suporte às teorias que procuram privilegiar a superioridade de raças e as classes sociais, em detrimento dos menos favorecidos pela sociedade.

5.5. OS CURRÍCULOS E EMENTAS DE DIFERENTES FACULDADES DE PSICOLOGIA

Para compor o cenário nacional do curso de Psicologia, as faculdades incluídas nesse trabalho foram selecionadas de forma orientada. Há, dentre as escolhidas, instituições públicas federais e instituições de ensino particulares.

Inicialmente, apenas oito universidades foram convidadas a colaborar com o envio de material a ser analisado. Diante da pronta receptividade à solicitação, mais dez faculdades foram incluídas nessa amostragem. Num total de dezoito universidades, treze contribuíram com a remessa de materiais.

Fazem parte desta pesquisa as seguintes universidades:

- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
- Universidade Federal do Pará (UFPA)
- Universidade Federal do Paraná (UFPR)
- Universidade de Brasília (UnB)
- Universidade de São Paulo (USP)
- Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)

- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

A análise do rol de matérias se fez através da grade curricular enviada pelas universidades, da relação de disciplinas optativas e/ou complementares, além das ementas.

Avaliar esse material nem sempre foi uma tarefa fácil, pois cada universidade tem seus próprios códigos que, muitas vezes, parecem indecifráveis às pessoas que não fazem parte daquele universo. Acresça-se a isso que dez universidades enviaram todo o material necessário ao levantamento. Uma não anexou as ementas de suas disciplinas, restringindo a análise apenas ao nome de cada uma das matérias. E houve também o fato de que duas universidades que não enviaram a listagem das disciplinas eletivas, limitando a avaliação consideravelmente.

Diante do material recebido, procurou-se fazer um estudo que esclarecesse quais as disciplinas oferecidas na área de Psicologia Escolar ou aquelas voltadas para a Educação em cada uma das universidades, uma vez que o objetivo deste estudo é conhecer a formação do Psicólogo especialmente na área referente à Psicologia Escolar.

Como resultado dessa análise, elaborou-se a tabela abaixo. Nela constam as disciplinas oferecidas de caráter obrigatório, entre elas aquelas eleitas pela universidade dentro do rol de disciplinas sugeridas pelo currículo mínimo, conforme o Parecer n. 406/62. Constam, também, as disciplinas ditas como complementares e/ou optativas, que foram classificadas de forma genérica apenas como optativas. Também fazem parte dessa tabela, as disciplinas identificadas segundo as ementas enviadas pelas respectivas universidades e, em cada uma, consta o número de créditos correspondente. Deve ser observado, entre outras coisas, que o elenco de matérias abrange um amplo universo de diferentes denominações.

Tabela 1 - Continuação (a)

	UFSC	PUC SP	PUC RJ	PUC RS	PUC CAMP	UnB	USP	UFRJ	UFPA	UFRS	UFMG	UFRN	UFPR
Psicologia III - Social	* 3												
Psicologia Social	* 4												
Psicologia Comunitária	* 4												
Estágios Supervisionados V e VI (R1/R2)											*		
Distúrbios de Conduta								OPT 3					
Psicologia da Educação III	* 4												
Filosofia da Educação	OBR 4												
Fundamentos da Educação	OBR 3												
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus	OBR 4				OBR 4	OBR 6			OBR 4	OPT 4	CM 4	OBR 4	OBR 4
Teorias da Aprendizagem				OBR 4									
Prática Superv. em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem				OBR 4									
Est. Superv. em Atendimento Psicopedagógico					OBR *								
Tópicos Especiais em Aprendizagem						OPT 4							
Introdução à Educação						OPT 4					OBR 3	OBR 4	
História da Educação						OPT 4							
Funds. do Desenvolvimento e Aprendizagem						OBR 6							
Estágio Supervisionado em Licenciatura						OBR 8							
Estágio em Psicologia Aplicada à Escola							OPT 9						

Tabela 1 - Continuação (b)

	UFSC	PUC SP	PUC RJ	PUC RS	PUC CAMP	UnB	USP	UFRJ	UFPA	UFRS	UFMG	UFRN	UFPR
Jogos, Teoria de Piaget e Aprendizagem Escolar							OPT 4						
Psicanálise e Educação: Idéias Freudianas e Pós-Freudianas sobre o Fenômeno Educativo							OPT 7						
Iniciação à Pesquisa Educacional							OPT 5						
Estágio - Psicomotricidade							OPT 7						
Estágio Prática Pesquisa Aprendizagem								OBR 1					
Aprendizagem e Ajustamento								OPT 4					
Seminário I e II		OBR 8											
Recursos Psicopedagógicos em Relações Interpessoais					OBR *								
Seminário e Estágio Superv. em Psicologia Escolar I				OBR 5									
Seminário e Estágio Superv. em Psicologia Escolar II				OBR 5									
Est. Superv. em Psic. Escolar e Ensino Especial I									OBR 10				
Est. Superv. em Psic. Escolar e Ensino Especial II									OBR 10				
Técnicas Audiovisuais em Educação												OBR 2	
Est. Momentos Críticos do Desempenho e as Vicissitudes Causadas pelas Deficiências Físicas e Mentais							OPT 3						

Tabela 1 - Continuação (D)

	UFSC	PUC SP	PUC RJ	PUC RS	PUC CAMP	UnB	USP	UFRJ	UFPA	UFRS	UFMG	UFRN	UFPR
Psicologia da Alfabetização													OPT 2
Níveis de Atuação do Psicólogo Escolar													OPT 2
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Psicologia													OPT 2
Problemas de Aprendizagem													OPT 3
Programa Psicopedagógico para Portadores de Distúrbios Emocionais													OPT 2

Obs.: * - Segundo as ementas apresentadas.

No que diz respeito às disciplinas apresentadas na Tabela 1, cabe aqui uma ressalva: a PUC-SP tem uma forma peculiar de compor sua grade curricular. No 5o. e 6o. períodos, é apresentado um elenco de disciplinas eletivas a cada ano, podendo ser substituído a cada dois anos. No 5o. período o aluno escolhe uma das disciplinas eletivas oferecidas e no 6o. período, escolhe cinco disciplinas do conjunto oferecido sob a denominação de Disciplinas Eletivas Teóricas e Temáticas. Cada uma dessas oferece três créditos, porém como a universidade não enviou a listagem dessas disciplinas, não foi possível identificá-las.

Outra observação ainda deve ser feita quanto às disciplinas da PUC-RJ. Em seu elenco, apresentadas por períodos de matrícula, algumas são denominadas Eletiva Dentro/Fora. Como também essa universidade não enviou material suficiente para a identificação das mesmas, a análise se fez através dos nomes das disciplinas na grade curricular e através das ementas, sendo que nestas não há indicativo sobre sua obrigatoriedade.

As universidades pesquisadas oferecem um elenco de 72 disciplinas relacionadas à área de Psicologia da Educação. Considerando as disciplinas que mais são oferecidas e o número de universidades em que foram localizadas, tem-se em ordem decrescente: Psicologia do Excepcional (12), Estágio Supervisionado (9), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus (8), Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (7), Pedagogia Terapêutica (6), Psicologia da Aprendizagem (6), Psicologia Escolar (5), Psicomotricidade (5), Introdução à Educação (3) e Psicologia da Educação (2).

As demais disciplinas, com as mais diferentes denominações, privilegiam diversas áreas dentro da Psicologia e também da Educação e são oferecidas pelas universidades de forma pulverizada, isto é, cada uma oferece o seu próprio elenco de disciplinas e a maioria delas, como disciplinas optativas ou complementares.

O importante nesse momento é, após conhecer o elenco de disciplinas oferecidas pelas diferentes universidades e identificá-las quanto ao caráter obrigatório ou não, procurar situar as disciplinas da área de Psicologia Escolar, dentro de um quadro mais amplo, isto é, localizando-as na formação

do Psicólogo. Para isso, fez-se um levantamento do material fornecido pelas universidades quanto ao número total de créditos específicos da área de Psicologia Escolar. Estes dados estão dispostos na Tabela 2.

A síntese dos resultados apresentados nas duas Tabelas, demonstra que, em cada universidade, o número de disciplinas oferecidas na área de Psicologia Escolar variou de 4 a 21. A média é cerca de 11 disciplinas oferecidas por universidade.

Quanto ao número de créditos, a variação é ainda maior de 21 a 108 na área de Psicologia Escolar. No entanto, é importante ressaltar que dentro deste elenco estão todas as disciplinas de caráter obrigatório e as optativas e estas, o aluno pode ou não frequentá-las de acordo com seu grau de interesse ou preferência. Não há dados que permitam avaliar qual a área da Psicologia que os alunos mais escolhem para compor seus créditos.

Outra variação encontrada, também significativa, é a diferença existente no número de horas/aula por crédito em cada universidade. Este gradiente oscila entre 15 e 22,5 horas.

A forma como as universidades organizam e apresentam a grade curricular é um aspecto que chama a atenção. Cada universidade possui uma forma própria de apresentar o currículo. Dez instituições, particulares e federais, oferecem de maneira clara e objetiva seu elenco de disciplinas que, são discriminadas quanto à obrigatoriedade ou não, dispostas por período letivo anual ou semestral, já previamente organizado, sinalizando as cargas horárias, número de créditos e pré-requisitos e apresentando ainda o elenco de matérias complementares ou optativas à parte, sinalizadas quanto à necessidade da escolha durante os diferentes períodos letivos. Esta clareza na apresentação curricular favorece a compreensão, por parte dos alunos, das exigências que deverão cumprir na composição de seu curso de formação.

Três universidades, no entanto, ao apresentarem suas grades curriculares e estruturação dos cursos, demonstraram fazê-lo de forma confusa. Isto faz com que os alunos tenham dificuldades para entender como estas universidades funcionam, quais são de fato as exigências e quais as disciplinas e áreas em que podem transitar durante sua formação.

TABELA 2 - Distribuição de créditos por Universidade

	UFSC	UFRS	UFRJ	UFMG	UFRN	UFPA	UFPR	USP	UnB	PUC RJ	PUC SP	PUC RS	PUC CAMP
Horas/Aula - Mínimo exigido pelo Conselho Federal de Educação	4050	4050	4050	4050	4050	4050	4050	4050	4050	4050	4050	4050	4050
Horas/Aula - Mínimo a ser cursado pela Universidade	4680	4290	4265	4230	4200	4500	4080				4245		5880
número total de créditos	260	286	223	282	256	200		270	278	238	283	271	392
número total de créditos em disciplinas complementares ou optativas	20	27	66	96	28								
1 crédito = horas/aula	18	15	15	15	15	15		18 ou mais	15	(*)	15	15	15
número total de créditos em disciplinas obrigatórias	240	255	157	186	228							271	392
créditos obrigatórios em Psicologia Escolar	59	40	8	25	36	54	20	18	49		6	36	56
destes / em estágio	40	20	1	14	12	40	4		19			12	38
créditos complementares ou optativos em Psicologia Escolar	49	8	13	16	54		22	43	36	29	28		
destes / em estágio							8	16		16	8		
Total de créditos em disciplinas optativas	20	27	66	96	28								
Total de créditos optativos em Psicologia Escolar	49	8	13	16	54								
Total de créditos em disciplinas obrigatórias	240	255	157	186	228							271	392
Total de créditos obrigatórios em Psicologia Escolar	59	40	8	25	36							36	56

Obs.: (*)

Eletiva - 15

Estágio - 22,5

Optativas- 18

AS DISCIPLINAS E SEUS CONTEÚDOS: AS EMENTAS

A análise das ementas das disciplinas relacionadas à área de Psicologia Escolar e Educação permite constatar que, sob um mesmo título, encontram-se os mais amplos e diversificados conteúdos.

As ementas analisadas demonstram que há conteúdos comuns a todas as disciplinas e os que são específicos a cada universidade que as oferece. Algumas ementas são apresentadas de forma sucinta, outras são abrangentes em sua área de exploração e desenvolvimento.

Na disciplina Psicologia do Excepcional, por exemplo, oferecida por doze das treze universidades pesquisadas, existem dois conjuntos de conteúdos comuns a todas as ementas. O primeiro diz respeito a definição, classificação e principais características do excepcional (UFRS, UFPA, UFMG, PUC-RJ, UFRN, UFRJ, PUCCAMP, UFPR). O segundo se refere à atuação do psicólogo junto a esses indivíduos excepcionais e as instituições que os atende (UFRJ, UFRN, PUCCAMP, UFRS, UFPA).

Os demais conteúdos são específicos de cada universidade, como pode ser observado pela descrição a seguir.

A PUCCAMP enfatiza a análise da excepcionalidade quanto aos aspectos sócio-históricos-culturais que sustentam os sistemas classificatórios e seus critérios. Pretende desenvolver nos alunos habilidades para estabelecer objetivos de prevenção ou intervenção nos níveis comportamentais, psico-educacionais ou aqueles orientados para o trabalho.

A UFPA enfoca a contribuição da Psicologia e a atuação do psicólogo nas diversas áreas da excepcionalidade e na equipe multidisciplinar.

A UFRS prioriza as causas e o impacto psicológico da excepcionalidade no indivíduo, na família e na sociedade.

A PUC-RJ destaca as deficiências auditiva e visual, a paralisia cerebral, a psicologia dos acidentados físicos e a psicologia do gênio.

A UnB objetiva o treinamento de pais e professores dos excepcionais.

A UFRJ propõe estudos de casos e pesquisas na área da excepcionalidade.

A UFPR aborda os problemas de aprendizagem causados pelos diversos tipos de excepcionalidade.

A disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem oferecidas por sete das treze universidades pesquisadas, apresenta em suas ementas conteúdos ainda mais diversificados.

Estudar o papel do psicólogo na escola pode ser considerado como objetivo que mais mereceu destaque nas ementas apresentadas (UFRJ, USP, UFPA, UFMG, PUC-RJ).

A USP e a UFPA destacam a relação entre escola e sociedade.

A UFPA, USP e PUCCAMP abordam a realidade educacional brasileira.

A UFRJ e a UFMG enfocam os problemas específicos da aprendizagem.

A PUC-RJ e a UFMG objetivam o estudo da influência dos fatores emocionais no processo de aprendizagem.

A UFMG prioriza também o Psicólogo Escolar como planejador do ambiente educacional.

A UFRS destaca o Psicólogo Escolar no auxílio ao processo ensino - aprendizagem.

A PUC-RJ propõe o estudo da relação entre as etapas evolutivas e educacionais.

A UFPA inclui, nesta disciplina, a excepcionalidade.

A USP inclui a psicanálise e a educação, a pobreza e desenvolvimento cognitivo e também o fracasso escolar.

A análise das ementas permite concluir que, mesmo as universidades apresentando em suas grades curriculares disciplinas iguais, isto é, com o mesmo título, seus conteúdos diferem em muito umas das outras. Há universidades, como mencionado anteriormente, que possuem ementas bastante simplificadas na apresentação de seus conteúdos, mas com pretensões gerais e abrangentes em seu desenvolvimento, o que permite ao professor que as ministra trabalhar os mais diferentes enfoques. Outras ementas são apresentadas de forma mais detalhada, considerando todos os itens a serem desenvolvidos. Se por um lado, essa forma de apresentação fornece uma visão mais ampliada do que será ministrado naquela disciplina, por outro, os recortes feitos favorecem também um leque de possibilidades ao se trabalhar os conteúdos. Em ambos os casos, o nível de trabalho desenvolvido nas disciplinas estará sempre na dependência da capacidade, formação e dedicação de cada professor.

DISCUSSÕES

A análise do elenco de disciplinas das universidades pesquisadas neste trabalho demonstra que, as três disciplinas que mais são oferecidas na área de Psicologia Escolar fazem parte do currículo mínimo aprovado pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer 403/62. São elas a Psicologia do Excepcional, a Psicologia Escolar e os Problemas de Aprendizagem e a Pedagogia Terapêutica.

Observa-se que na área de Psicologia Escolar, além dessas disciplinas, as demais oferecidas, em sua maioria, apontam para a Psicologia relacionada à Educação, com objetivos exclusivamente terapêuticos. O futuro profissional é formado para trabalhar e lidar com problemas, de aprendizagem, emocionais ou intelectuais. Sua intervenção terá sempre o caráter clínico, investigativo e avaliativo. O aluno de Psicologia é formado para tratar a

doença - o enfoque é sempre esse. Não são preparados nem formados para trabalhar com a saúde.

Silva (1984), em pesquisa realizada com alunos de Psicologia em Londrina - PR, conclui que o curso de graduação está criando um profissional

"(...) com uma formação técnica; preocupados muito mais com a 'doença' do que com a saúde; que enfatiza e investe no indivíduo que está sofrendo e não nas condições ou variáveis que determinam o seu sofrimento; cuja atuação é fundamentalmente determinada por técnicas, procedimentos e conhecimentos adquiridos e não pelos problemas ou necessidades da população; e que sua formação partiu de informações existentes e conhecidas e não das necessidades reais e mais urgentes da população, para depois se produzir ou escolher o conhecimento necessário e adequado para uma atuação útil e comprometida socialmente."

(Silva, 1984, p.206)

A atuação do futuro profissional de Psicologia será sempre no sentido de perpetuar os conhecimentos recebidos em sua formação e, segundo Carvalho (1984), a atual formação em Psicologia não transmite ao aluno - ou não o leva a elaborar - um conceito amplo de atuação psicológica. Parece que não estamos formando profissionais capazes de construir a Psicologia, mas apenas de reproduzi-la. O estudante apenas aprende técnicas e busca o cliente para aplicá-las.

A formação compartimentalizada das áreas de atuação e da construção do conhecimento na Psicologia leva o profissional, no exercício de sua prática, a reproduzir esse mesmo modelo fragmentado, não sendo capaz, muitas vezes, de reunir esses conhecimentos num todo. Há, na formação do psicólogo, priorização das técnicas e pouca ênfase à reflexão teórica - o uso da técnica pela técnica, sem refletir criticamente. Quando um profissional vai para uma instituição trabalhar, ele não sabe o que fazer.

Pereira, em 1975, já sinalizava para esta prática quando se referia a uma possível expansão do mercado de trabalho do Psicólogo para atividades socializadas como: atendimento para escolares, diretores e professores da periferia; atendimento às famílias carentes; aos policiais, delegados, promotores e juizes que trabalham junto a classes marginalizadas; junto aos imigrantes e suas famílias, e chama a atenção para o despreparo profissional da categoria quando necessita enfrentar esse novo campo de trabalho, pois teriam que se despir de fórmulas que têm a centralização no cliente como diretriz e do uso de técnicas que implicam em uma demora excessiva para amenizar os problemas do cliente. Para trabalharem com eficácia, teriam que rever o conceito aprendido de "comportamento normal", que tem como base um modelo advindo de um produto ideológico, que visa sustentar formas adaptativas ou repressivas da psicoterapia.

No exercício da Psicologia Escolar, os procedimentos adotados trazem, em seu bojo, a grande influência do modelo clínico - o diagnóstico e as intervenções - que centrados no indivíduo, buscam as causas de seus distúrbios ou fracassos. A dificuldade, quando apresentada, é analisada como causa individual.

Algumas das disciplinas da área clínica mais encontradas nas universidades aqui pesquisadas são a Psicopatologia Geral, a Psicopatologia Infantil, o Psicodiagnóstico, as Técnicas Psicoterápicas, a Psicologia da Personalidade, as Técnicas de Exame Psicológico, a Ludoterapia, o Psicodrama, a Psicanálise, a Terapia do Comportamento, entre outras.

A maioria de nossas universidades oferece uma formação muito mais direcionada para a área clínica do que para qualquer outra área. Vários estudos já confirmaram essa dominância, como os de Wechsler (1989), Carvalho (1982 e 1984), Gomide (1988) e Maluf (1994).

A área clínica, como comprovam Gomide (1988) e Carvalho (1984), é a área de atuação onde os alunos classificam como melhor preparados e talvez por isso, ou apesar disso, a área clínica é preferida pelos psicólogos.

*"Sabemos que a área de atuação preferida pelos
Psicólogos é a Clínica e que a Docência é a área*

mais escolhida como segunda opção, de tal forma que os Psicólogos Clínicos - docentes estariam passando seus conhecimentos e habilidades com maior eficiência à medida que esta área de atuação vem se firmando ao longo dos últimos anos."

(Gomide, 1988, p. 83)

Carvalho (1984) pesquisou a avaliação que 367 psicólogos, de quatro faculdades de São Paulo, a respeito de seus cursos de graduação. Para a questão "área de atuação para a qual seu curso preparou melhor", encontrou: 66% indicaram a área clínica, 7% a área de trabalho, 5,4% a área escolar, 3% outra área e 18,5% todas as áreas.

O modelo clínico prevalece na prática de atuação do psicólogo escolar porque, na formação do Psicólogo, existe uma preferência por parte das universidades de disciplinas voltadas para a área clínica. Nessa área, a função do Psicólogo é bem definida, enquanto na área da Psicologia Escolar, os profissionais buscam sua identidade. A ausência de instrumentos conceituais que favoreçam uma postura mais crítica diante da prática escolar, acrescida da falta de conhecimento em educação reduzem a um fazer psicológico de intervenções clínicas, de avaliações psicométricas ou ainda de trabalhos pedagógicos.

Os cursos de Psicologia não oferecem, ao futuro profissional, a formação e a informação adequadas sobre fenômeno educacional.

A avaliação de conhecimentos práticos na área da Psicologia Escolar fora considerada como insuficiente por 47,1% dos profissionais (Gomide, 1988).

Carvalho (1988), quando hierarquiza as atividades mencionadas por psicólogos que só trabalham na área da Psicologia Escolar, identifica 16 diferentes atividades, onde 10 aparecem também entre as citadas pelos profissionais da área clínica, 4 entre as citadas pelos profissionais da área organizacional e apenas duas aparecem como exclusivas da área escolar - avaliação de currículo e assistência materno-infantil. A natureza das atividades citadas sugere que a atuação do psicólogo na área escolar continua se

caracterizando basicamente por um modelo clínico, não tendo adquirido uma identidade própria.

Bastos (1988), ao pesquisar as áreas de atuação do psicólogo, encontra resultados que mostram o trabalho em escolar com um reduzido poder de atrair novos profissionais ao longo de suas carreiras. Para o autor, isso ocorre, por um lado, devido às precárias condições de trabalho na área e, por outro, em função da ausência de um campo ou mercado claramente conquistado. As atividades desempenhadas nesta área não confirmam um padrão definido de atuação, ou se confundem com o trabalho pedagógico ou se tratam de uma atuação clínica no contexto escolar.

Não seria exagero admitir que estamos diante de uma profunda crise. Atualmente os profissionais são formados, principalmente, como técnicos que, quando no exercício de sua prática, não conseguem se afastar do modelo clínico de atuação. Formados para tratar a doença, não encontram alternativas para promover a saúde. Desconhecem a realidade educacional, o que os torna impedidos de operar como agentes capazes de analisar as problemáticas educacionais, dentro de um contexto mais amplo social e histórico. Destituídos de postura crítica, não questionam a atuação exercida, a formação recebida e a relação teoria / prática. Não é possível também formar psicólogos escolares sem conhecimento abalizado em Educação.

Com a emergência de novos campos de atuação e num esforço para acolher as tendências que estão surgindo, as universidades começam a compor mudanças em seus currículos. Ainda sem indicar uma evolução marcante, já apontam para uma formação um pouco mais abrangente aos profissionais de Psicologia.

Dentro do rol de disciplinas que agora estão sendo oferecidas, encontram-se algumas que poderão ajudar ao futuro profissional a lidar com questões relacionadas à área escolar. São elas: Desenvolvimento Interpessoal, Psicologia Institucional, Sociologia da Vida Cotidiana, Psicologia Comunitária, Psicologia e Contexto Social, Abordagem Qualitativa em Psicologia Social, Jogos e Teoria de Piaget e Aprendizagem Escolar, Psicanálise e Educação - idéias freudianas e pós-freudianas sobre o fenômeno educativo -, Atuação do Psicólogo em Instituições de Saúde, Análise Institucional, Psicologia da Saúde, Psicologia e Higiene Mental, Relações

Humanas, Recursos Psicopedagógicos em Relações Interpessoais, Intervenção Psicossociológica, Antropologia da Família, História da Família e Psicologia Comunitária.

O oferecimento das disciplinas não implica na escolha dos alunos pois, a maioria delas é de caráter optativo.

Este é o cenário em que vive a Psicologia no Brasil atualmente. Insatisfeitos com o que se produz e com os serviços que são prestados, urge encontrar respostas que possibilitem a construção de alternativas que fundamentem o Psicólogo, de maneira geral e especificamente o Psicólogo Escolar, para o exercício de sua profissão.

Pessotti (1988) nos alenta ao dizer:

"Quando, pois, alguém se dispõe a voltar-se para si mesmo e analisar-se criticamente, está a demonstrar, independentemente do grau de correção dessa análise, um apreciável amadurecimento. (...) A Psicologia está se mostrando adulta ainda que pela simples disposição de examinar-se."

(Pessotti, 1988, p. 17)

5.6. A PRÁTICA DOS PSICÓLOGOS ESCOLARES REFLETIDA EM PUBLICAÇÕES DE SUAS ENTIDADES DE CLASSE

O grau de esperança, depositado nos profissionais de Psicologia para o encaminhamento de soluções de problemas enfrentados pela Educação do País, é reconhecido e divulgado.

O Psicólogo elege hoje a escola como um dos possíveis campos do seu trabalho profissional. Este espaço lhe foi aberto pela própria escola,

que não sabendo como resolver os altos índices de fracasso escolar, solicita sua intervenção, imaginando que o Psicólogo detenha poderes capazes de reverter essa situação.

As pesquisas educacionais estão apontando, cada vez mais e com maior ênfase, que o caminho para a solução dos problemas escolares está na prática cotidiana da sala de aula, na relação ensino-aprendizagem, onde a interação professor-aluno acaba por definir e direcionar as ações possíveis e facilitadoras desse processo. Assim, a formação continuada desse professor merece destaque e empenho, pois é, através das constantes informações teóricas relacionadas com sua prática pedagógica, que se pode avançar nas soluções do fracasso escolar.

Se por um lado as pesquisas educacionais apontam esse encaminhamento de soluções, por outro, tem-se um profissional da Psicologia que, no exercício de sua atuação, procura encontrar opções para equacionar esses desafios, mesmo sem estar preparado para atuar na área da Psicologia Escolar.

A confiança depositada no psicólogo escolar desconhece que ele ainda está em busca de seu espaço e de sua identidade. Nesse sentido, parece relevante conhecer, na prática, o trabalho do psicólogo, qual é a atuação dele e como ele administra os desafios que lhe são apresentados.

A pesquisa compreende, nesse momento, a análise das publicações dos jornais do CFP e do CRP/6a. Região, no período de dois anos, aonde foram localizados os artigos na área de Psicologia Escolar. Considerando esses órgãos como veiculadores da prática e da política exercida no meio profissional do Psicólogo.

ARTIGOS

Apenas dois artigos na área de Psicologia Escolar foram publicados nos jornais pesquisados:

"O Psicólogo Escolar na Busca de uma Identidade", de Carmem Silvia de Arruda Andaló, publicado pelo jornal do Federal - CFP, 1993; e

"A Queixa Escolar e seus Encaminhamentos", de Adriana Marcondes Machado, publicado pelo jornal do CRP/6a. Região, 1994.

Andaló (1993), em seu artigo, apresenta uma reflexão sobre o trabalho do Psicólogo Escolar e a contribuição deste junto às Instituições Educacionais. Na oportunidade, a autora também pretende avançar um pouco mais nas discussões e posições defendidas em outro artigo, também de sua autoria, publicado em 1984, aonde ela polemizava, com a visão clínica tradicional, a prática do Psicólogo Escolar.

Sete anos passados de seu primeiro texto, após ter desenvolvido vários trabalhos junto a instituições públicas - escolas e creches da periferia de Florianópolis - ela sentiu a necessidade de repensar sua posição, o que resultou na sua Tese de Doutorado defendida na USP em 1989.

A autora, ao retomar e refletir sobre o Psicólogo Escolar na busca de sua identidade, procura aprimorar a discussão anterior (1984), que preconizava ao Psicólogo a função de agente de mudanças. Reconhece agora, 1993, que esta colocação não define a especificidade do papel do psicólogo já que, dentro da escola, os profissionais de outras áreas podem assumir a tarefa de processar mudanças.

Andaló (1993) focaliza sua atenção no que se constitui o vínculo privilegiado no contexto da instituição, a relação professor - aluno.

Os vínculos, ou de forma mais ampliada, a intersubjetividade se configuram como importante setor para a atuação do Psicólogo. Embora a autora admita que outros profissionais também possam atuar nessa dimensão, supõe que o psicólogo, baseado na formação recebida, *"(...) deveria estar preparado para lidar com questões relativas às relações interpessoais, sendo capaz de trabalhar com vários grupos de que se compõe a instituição escolar"* (p. 5).

Ao se referir à escola como uma instituição que reflete e reproduz as condições da sociedade e seu papel como aparelho ideológico do Estado,

Andaló (1993) sinaliza o desafio do Psicólogo, onde ele poderia ter um papel significativo. *"(...) diz respeito a como os mecanismos ideológicos são naturalizados, através de um processo de interiorização, que faz com que passem a fazer parte da subjetividade, traduzindo-se em formas de relacionamento"* (p. 5).

A autora considera o cotidiano como o lugar onde as relações de dominação-submissão predominam e, na escola, elas vão se repetir em várias instâncias de relacionamento. Como a Instituição Escolar não desenvolveu hábito de confronto e de discussões abertas dos problemas, deve-se então procurar a abertura de espaços grupais que pudessem propiciar e incentivar o diálogo.

Assim, o Psicólogo Escolar poderia contribuir para o processo de questionamento e mudança, segundo Andaló (1993) *"auxiliando com seus recursos teórico-metodológicos, os protagonistas do processo educacional a se darem conta de seu papel de vítimas e, ao mesmo tempo, de agentes (transmissores) da dominação e da opressão que prevalece na sociedade capitalista como um todo."* (p. 5).

A partir dessa perspectiva, a autora chega a uma outra dimensão que, segundo ela, parece ser específica do Psicólogo - a constituição da subjetividade. Caberia a esse profissional a investigação dos processos de reprodução da ideologia dominante, no que se refere a sua re-significação em nível de subjetividade, tanto em relação aos profissionais de Educação, como em relação aos próprios alunos, provenientes das classes subalternas.

Andaló (1993) ressalta que a formação desse profissional não pode estar restrita às áreas de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Há, segundo a autora, também necessidade de conhecimentos aprofundados em Psicologia Social, Institucional e Dinâmica de Grupo, para que tenha instrumentos que o tornem capaz de fazer leituras dos processos que ocorrem entre os vários grupos que compõem a Instituição Escolar.

A autora resgata a importância da Psicologia Clínica, não no sentido tradicional, como "avaliadora da capacidade de ajustamento" das pessoas, de "juiz da sua saúde e da sua doença". Pois esta perspectiva individualista e normativa para Andaló (1993) *"privilegia a intra-subjetividade*

em vez da intersubjetividade e desconsidera o contexto social e histórico, acabando por localizar a origem dos problemas dos educandos neles próprios ou em suas famílias." (p. 5).

Para a autora, a importância de uma perspectiva clínica "*não mistificadora (ideologizante)*" (p. 5), mas aquela capaz de instrumentar o profissional de psicologia de recursos que o habilitem a "*detectar e desvendar o conteúdo latente e implícito das relações vinculadas*" (p. 5).

No outro artigo, Machado (1994) avalia o encaminhamento de crianças para classes especiais. Assume uma postura crítica diante do processo de avaliação psicológica e elaboração de diagnósticos levados a termo nesses encaminhamentos, que acabam por selar destinos com fins estigmatizantes.

Para a autora, a prática clínica de avaliação psicológica precisa ser reavaliada pois "*(...) enfatizando seu foco no sujeito encaminhado, entra em cumplicidade com os mecanismos intra-escolares que acabam por reforçar rotulações. Os laudos ajudam o professor a repetir o que Psicólogo diz que a criança tem, mas não o ajudam a pensar sobre o que fazer.*" (p. 16).

Segundo Machado (1994), o encaminhamento para classes especiais tem sido uma prática frequente entre os Psicólogos. Alguns profissionais desconhecem os efeitos estigmatizantes dos laudos que chegam às mãos da escola.

Para a autora, muitas das crianças encaminhadas com queixa escolar estão entre as que frequentam as "classes dos lentos". Algumas por serem alvos de discriminação e outras por não pararem quietas e perturbarem a aula. Para compreender a realidade escolar da criança, é necessário, segundo a autora, "*entrar em contato com uma série de mecanismos e situações do dia-a-dia escolar que são sim, de nossa responsabilidade, se é que estamos preocupados em romper com repetições e cristalizações que têm excluído crianças do processo escolar de forma alienante.*" (p. 16).

São várias as preocupações da autora, traduzidas posteriormente em sua Tese de Mestrado. Entender a existência de tantas crianças encaminhadas e submetidas a avaliações, descobrir qual é a visão dessas

crianças sobre o que lhes acontece e quais são as estratégias das escolas em trabalhar com elas, são exemplos dessas preocupações. O objetivo da autora é também resgatar a história escolar das crianças e fazê-las participar do processo de decisão sobre a continuação na classe especial no ano seguinte.

Machado (1994) sugere um processo, com uma visão mais abrangente, onde *"(...) considere a história escolar da criança, a formação da classe da qual ela faz parte, a visão e expectativa da professora que a encaminha, a versão dos pais e da criança sobre o que está acontecendo com ela."* (p. 16).

A partir desse trabalho, a autora atualmente acompanha o processo de reinserção a classes comuns, de alunos que frequentaram classes especiais em uma escola na cidade de São Paulo.

DISCUSSÕES

Os artigos apresentam a reflexão de posturas tradicionalmente adotadas por Psicólogos Escolares. Com um olhar crítico, as autoras não só questionam as práticas como também sinalizam outras formas de atuação e sugerem propostas de intervenção sem perderem de vista que a formação não é ideal, especialmente na área da Psicologia Escolar.

Apenas questionar os modelos tradicionais da Psicologia, não é razão suficientemente forte e capaz para proceder profundas revisões nos conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação.

O salto qualitativo das propostas analisadas demonstra que, para que o profissional tenha condições de repensar e refazer sua prática, é preciso que ele seja um estudioso na área ou que esteja ligado a Instituições Universitárias - Mestrado e Doutorado - para que nesta oportunidade, obtenha subsídios que o instrumentem para isso.

Tal afirmação pode ser comprovada com o trabalho de Maluf (1994) onde, preocupada em avaliar a formação e atuação do Psicólogo na Educação, pesquisou junto a profissionais da área, escolhidos de forma

orientada, aqueles que estavam desenvolvendo trabalhos teóricos e/ou práticos ligados à Educação Escolar. Todos os entrevistados, nove, são brasileiros graduados no País, sendo que alguns possuem experiências na área de Psicologia Escolar no exterior. São atuantes e estudiosos da Psicologia.

A autora também consultou para esse trabalho os textos de levantamento bibliográfico feitos por Witter e outros (1992).

A partir da pesquisa realizada com a elite intelectual e profissional da Psicologia Escolar, as conclusões de Maluf (1994) apontam para uma dinâmica de transformação, *"na atuação do Psicólogo Escolar predominam quantitativamente as práticas inspiradas num referencial teórico tradicional, não crítico (...)* No entanto, como pode ser constatado no decorrer desta investigação, tanto ao nível dos textos publicados, quanto ao nível da fala dos profissionais entrevistados, tal situação está se transformando. As mudanças que verificamos, nas elaborações teóricas, sobretudo nos últimos dez anos, no sentido de uma Psicologia Educacional mais crítica, contextualizada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, estão aparecendo também na prática dos Psicólogos e mesmo nas tentativas de reformulações de alguns cursos de Psicologia." (p.194).

A autora observa, *"a atenção do Psicólogo não se centra mais na criança individualmente considerada como portadora de problemas de aprendizagem mas se desloca também para a escola e as condições de ensino. Estão surgindo novas formas de atuação, em que o Psicólogo ajuda a escola e os docentes a melhor atingir seus objetivos, na medida em que lhes oferece um conhecimento psicológico útil, que leva em conta a heterogeneidade das significações culturais."* (p. 194).

Lamentavelmente, a análise feita por Moreira (1993) de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Vox Populi - Mercado e Opinião, quanto à formação e mercado de trabalho, demonstra que a categoria dos profissionais de Psicologia não investe na sua qualificação e aperfeiçoamento profissional. Mais de dois terços dos Psicólogos não cursam qualquer tipo de especialização (Mestrado ou Doutorado), 80% não fizeram nem fazem outros cursos superiores e quase metade não frequentou ou frequenta cursos de especialização em Instituições Universitárias. Entre os que fazem cursos de

especialização em Instituições não Universitárias de qualificação profissional, a maioria faz opção pelos cursos de Psicanálise.

Acresça-se a esses dados alarmantes, mais alguns que podem melhor ajudar na compreensão de como está a Psicologia Escolar no Brasil. Segundo Bastos (1988), 32,6% dos Psicólogos de todas as regiões do País já atuaram ao longo da carreira na área de Psicologia Escolar e 14,7% dos profissionais formados tiveram seu emprego também na área escolar.

Pode-se concluir que, ao contrário do que se pretende demonstrar, o exercício de práticas transformadoras na área da Psicologia Escolar está longe de alcançar a grande maioria dos profissionais que atuam nesta área. Os Psicólogos que estão na escola, em sua grande parte, têm ainda como principal atividade o diagnóstico clínico dos alunos com problemas de aprendizagem, este profissional da forma como vem atuando, psicologizando e rotulando, em nada tem contribuído para a superação do fracasso escolar.

O Psicólogo Escolar encerrado num ciclo de má formação, sem investimentos em cursos de especialização e pós-graduação, com práticas convencionais e inadequadas, acaba por prejudicar ainda mais os alunos e a escola. Este profissional, da forma como atua, desvia o olhar de todos os envolvidos no processo educacional de seus problemas mais centrais - políticos e pedagógicos - se transformando em "porta voz oficial" de um sistema educacional, naquilo que lhe é mais peculiar e cruel, a exclusão dos alunos das classes mais pobres da população.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS JORNAIS DO CFP E CRP

Nos últimos dois anos, a grande preocupação de ambos os jornais - como veículos da divulgação das entidades de classe - tem-se voltado para acompanhar "o Processo Constituinte da Psicologia", movimento de preparação para o Congresso Nacional Constituinte de Psicologia, realizado em agosto de 1994, em Campos do Jordão - SP. Entre as publicações que mais encontraram espaço nesses jornais estão as referentes a organização política dos Psicólogos, o exercício profissional, a formação, a ética na

Psicologia, o papel dos Conselhos Federal e Regionais de Psicologia, a Saúde Mental, as práticas alternativas de psicoterapia, a Psicologia Clínica, a Organizacional e a luta antimanicomial.

O material produzido por esses órgãos - CFP e CRP - demonstrou que esses jornais não têm como objetivo veicular as práticas de atuação do Psicólogo Escolar.

Em agosto de 1993, o editorial do jornal do Conselho Federal de Psicologia divulgou a insatisfação dos leitores com essa publicação. Esta reflexão e outras questões de ordem econômica, após avaliadas, resultou na modificação de sua estrutura visando atender à demanda comum de qualificação profissional e à diversidade de idéias, de opiniões e de áreas de atuação do profissional, além de temas de interesse nacional. A partir dessa data, o jornal começa a apresentar seções que procuram lidar com assuntos que passem por diversas áreas do fazer psicológico.

O jornal do CRP/6a. Região, por sua vez, tem demonstrado uma maior preocupação em divulgar opiniões, idéias e áreas de atuação dos profissionais de Psicologia, mas não tem apresentado artigos voltados à área de Psicologia Escolar, exceto o de Machado (1994).

Entre outubro e novembro de 1992, foi realizada uma pesquisa quantitativa junto aos Psicólogos brasileiros pelo Instituto de Pesquisa Vox Populi - Mercado e Opinião -, a pedido do Conselho Federal de Psicologia. O objetivo desse estudo foi investigar a imagem do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais, junto aos Psicólogos inscritos no País.

Entre outras revelações, constatou-se que 88% dos entrevistados acompanham as atividades do CRP através da leitura de jornais, revistas e informativos e 80% participam das atividades do CFP através de leituras dos mesmos veículos de informação desse órgão (Gomide, 1993).

Os altos índices de profissionais sem qualquer curso após sua formação na graduação e a conseqüente ausência de reciclagem levam o Psicólogo a reproduzir na prática apenas o conhecimento adquirido durante a graduação, sem qualquer possibilidade de avaliar a adequação das posturas adotadas e sem poder avançar no desempenho da função exercida.

Como os jornais do CFP e CRP alcançam um grande número de Psicólogos de todo o País, seria oportuno transformá-los em espaços legítimos de informações práticas de atuação nas diversas áreas da Psicologia, incentivando a produção de textos que possibilitem a reflexão sobre as diferentes formas de fazer psicológico.

Ao invés da Revista Psicologia, Ciência e Profissão, veiculada esporadicamente pelo CFP, devido aos altos custos para publicação, poderia ser editado um jornal com o mesmo objetivo que, sendo menos oneroso para o órgão, seria imprescindível para a classe.

5.7. A PSICOLOGIA ESCOLAR NA VOZ DO DISCURSO ACADÊMICO

Para encerrar o quadro de reflexões acerca da Psicologia Escolar no Brasil, no que se refere a formação e atuação, torna-se necessário analisar também as formas de expressão do pensamento oficial acadêmico sobre os assuntos relativos à Psicologia Escolar.

Para tanto, uma das áreas de investigação deste trabalho é a produção científica na área de Psicologia Escolar, junto à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Ao buscar formas alternativas de evitar o isolamento da produção de pesquisas individuais, a ANPEPP empenha-se em reunir pesquisadores de diferentes orientações, vinculados aos vários programas de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil. A iniciativa se propõe possibilitar a troca de experiências, o aprimoramento profissional e a divulgação de abordagens técnico-metodológicas voltadas à produção do conhecimento.

ANAIS

O material da ANPEPP disponível para investigação refere-se aos III, IV e V Simpósios realizados nos anos de 1990, 1992 e 1994, respectivamente, cujos resultados foram publicados em forma de anais.

A possibilidade de refletir sobre a produção científica relativa à Psicologia Escolar permite a compreensão, junto com as demais áreas já investigadas nesta pesquisa, da contribuição destes profissionais para a superação do fracasso escolar.

Diante dos trabalhos apresentados na ANPEPP nos últimos quatro anos, pode-se verificar a crescente preocupação dos Psicólogos e profissionais da área escolar em buscar respostas e alternativas para o fracasso escolar.

São encontradas pesquisas que privilegiam ainda a atuação na criança individualmente para nelas localizar alternativas que possam favorecer a aprendizagem escolar (Guzzo, Moro e Branco, 1990), Moro (1992), Alencar (1992, 1994) e Maluf (1994).

Algumas iniciativas isoladas são verificadas como as apresentadas por Corrêa (1990) e Custódio (1990), que se inspiram em referencial crítico, questionando a prática do Psicólogo Escolar quando na situação de atendimento de alunos encaminhados com queixas de fracasso escolar. Conseguem avançar na análise descentralizada do aluno como causa principal desse mesmo fracasso, ao reintegrar os alunos excluídos ao sistema regular de ensino (Corrêa, 1990) e ao devolver aos profissionais de educação a tarefa de auxiliar e prevenir o fracasso escolar (Custódio, 1990). Trabalhos como esses, quando divulgados e debatidos, ajudarão a demover os alicerces da atuação tradicional do Psicólogo Escolar.

O trabalho desenvolvido por Yassle (1990) dinamiza a formação do Psicólogo durante os estágios acadêmicos na área escolar e possibilita uma maior interação entre a Universidade e a rede oficial de ensino. A iniciativa é importante, principalmente com relação ao que a autora chama de "reuniões de orientação técnica", onde através de palestras, seminários e vivências, discute-se a produção na escola. O trabalho da autora sugere que

através da promoção de uma maior interação entre a Universidade e a rede oficial de ensino, pode-se recuperar o elo de ligação entre a produção intelectual e a atuação cotidiana do Psicólogo na área educacional, desde que redimensionada sua atuação como profissional para trabalhar auxiliando nas soluções dos problemas escolares na área multidisciplinar.

As contribuições de Piccinini (1990) e Andrade (1992) referem-se à relação professor-aluno. Desfocam o olhar do aluno como principal responsável pelo fracasso escolar, deslocando a atenção para a relação professor-aluno, onde as expectativas de sucesso ou fracasso por parte do professor assumem o caráter de profecia auto-realizadora e quando negativas, acabam por abalar o auto-conceito da criança, desmotivando-o para desempenhos futuros (Piccinini, 1990). Para Andrade (1992), a interação professor-aluno caracteriza-se por uma "comunicação patológica", onde predominam disputas constantes pela definição da natureza da relação, ficando para segundo plano os aspectos do conteúdo dessa comunicação, a desqualificação pela professora da comunicação com o aluno e, ainda, a rejeição da definição do eu que o aluno apresenta à professora.

Trabalhos desta natureza podem ser realizados quando o Psicólogo está fora do contexto escolar e sua intervenção pode ser feita através de grupos com os professores sobre a relação professor-aluno. Favorecendo o convívio entre as partes através da mediação, encaminhamento e solução dos conflitos.

Collares e Moyses (1990) apresentam os resultados preliminares de pesquisa realizada no período de 1987/89, abordam a questão do fracasso escolar e analisam a prática de se buscar as causas do insucesso na própria criança e na família, desviando o olhar dos aspectos políticos e pedagógicos, além de transformarem o espaço escolar em espaço clínico de avaliação de erros e distúrbios.

Valla (1990) apresenta os resultados de uma pesquisa que procura responder por que tantas crianças têm tanta dificuldade em passar de ano nas primeiras séries do 1o. grau nas escolas públicas brasileiras. Segundo os resultados do autor, as explicações colhidas a respeito do fracasso escolar passam mais pelos alunos, seus pais, a comunidade, o capitalismo e as condições de trabalho do professor. A maioria das explicações está voltada

para os alunos e seus familiares e há uma relação, embora não explícita, com a questão de "saúde / doença."

Leite (1990) relata sua experiência e reflete sobre um trabalho desenvolvido na área de alfabetização. A crítica que se pode fazer a este tipo de trabalho se refere a todas as "questões chave" enumeradas pelo autor como necessárias a um "profissional que está comprometido com a Alfabetização Escolar". Estas questões estão relacionadas à prática pedagógica e não psicológica. A atuação preconizada ao Psicólogo, junto a este projeto, parece assumir o caráter de intervenção de cunho puramente pedagógico, sugerindo haver uma superposição de funções - o pedagogo e o Psicólogo como um só profissional. Os papéis destes especialistas, para o autor, parecem estar ligados como se fossem uma só pessoa em um só campo de atuação - o pedagógico.

O trabalho apresentado por Witter (1990) denuncia a formação do Psicólogo e a inadequação de sua atuação junto às escolas, o que também foi constatado pela presente pesquisa. Witter (1990) reivindica um espaço no ambiente escolar para o trabalho do profissional de psicologia. Diante das primeiras colocações da autora, esta reivindicação é no mínimo incoerente, como se o Psicólogo pudesse contribuir para as soluções dos problemas educacionais, o que não corresponde à verdade. Sendo sua formação e atuação comprovadamente inadequadas, caberia perguntar em que sentido este profissional poderia colaborar atuando dentro da escola?

Ainda com relação ao trabalho de Witter (1990), a autora destaca, com muita propriedade, o abismo existente entre a produção acadêmica e a prática do Psicólogo Escolar. Entretanto, como já foi verificado através desta pesquisa, o Psicólogo não se aprimora em seus conhecimentos. Parece não ter interesse em adquirir novas formas de pensar, de questionar ou mesmo de aprender.

Macedo (1992) articula duas análises com relação à questão do fracasso escolar. A primeira referente ao estatuto da ação nas perspectivas construtivistas e não-construtivistas do conhecimento e a segunda referente à reviravolta que a perspectiva construtivista de Piaget opera no "quaterno" , biológico versus social e individual versus coletivo. Dentro desse, os conhecimentos tornam-se possíveis e necessários. Na primeira análise,

conclui que muitas crianças necessitam de um resgate da ação, enquanto trabalho que dê sentido e significação aos seus produtos, que na escola são operados como modelos formais. Na segunda análise, mostra que em Piaget a dimensão biológica só tem sentido se considerada em sua expressão coletiva, enquanto que a dimensão social deve ser considerada, em sua expressão individualizada, ou seja, simbolizável pelo sujeito que a conhece. O autor conclui que o fracasso escolar da criança, enquanto indivíduo, corresponde muito mais a descon siderações teórico-metodológicas dos processos gerais das leis de aprendizagem ou desenvolvimento do ser humano.

Maluf (1992) trata o fracasso escolar como fenômeno mundial. Recupera um pouco a história desse fracasso, através da criação e do uso de testes psicológicos para a classificação dos escolares em categorias. Ressalta a grande responsabilidade da Psicologia no processo que ela chamou de "processo de naturalização de diferenças e estigmas escolares", onde casos sociais foram transformados em casos psicológicos e deficiências sociais em deficiências psicológicas. A autora destaca que, principalmente nos últimos anos, a Psicologia, ajudada pelas ciências afins, vem fazendo a crítica de seus enfoques parciais, reconhecendo os limites dos paradigmas dominantes e buscando novas formulações conceituais e metodológicas que possam dar conta de explicar o fenômeno.

Leite (1992) apresenta um trabalho de intervenção em escola, enfocando o fracasso escolar na 5a. série do ponto de vista de seus determinantes intra-escolares. Neste trabalho, o autor faz algumas recomendações de como o trabalho pedagógico deve ser coletivo, com os docentes participando em todas as fases do planejamento, de como a unidade escolar deve ser fortalecida - espaço onde ocorre a ação educacional - e de como deve-se atribuir a maior importância ao treinamento em ação dos professores. Parece que aqui o autor devolve ao espaço escolar e aos profissionais da escola o desafio de juntos equacionarem seus problemas.

Wechsler (1992) apresenta um trabalho onde pesquisou quais seriam as melhores ou mais adequadas formas de se atuar como Psicólogo na escola. Realizou a pesquisa junto a participantes do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, realizado em 1991. Segundo a autora, os resultados apontam a existência de importantes mudanças na concepção e atuação destes profissionais, chegando à conclusão que está havendo uma nova

destes profissionais, chegando à conclusão que está havendo uma nova trajetória da Psicologia Escolar no País. A autora observa a valorização de um modelo mais preventivo do que curativo na escola, mais dirigido para grupos do que para indivíduos, indicando que está deixando de existir a concepção de "aluno problema" e voltando-se a atenção para todo o sistema, composto de inúmeras variáveis (intra e extra-escolares) que geram o fracasso escolar.

Cardoso - Martins (1994) investiga o papel e a importância de tipos diferentes de consciência fonológica. Embora os resultados tenham sugerido que a consciência fonêmica é a consciência fonológica mais importante para a aprendizagem da leitura e uma ortografia alfabética, a consciência dos segmentos fonêmicos da fala não pode ser caracterizada, segundo a autora, como uma pré-condição para a aprendizagem da leitura e da escrita. Seu estudo observou que várias crianças apresentavam um progresso normal na aprendizagem da leitura e da escrita apesar dos resultados medíocres nas tarefas de consciência fonêmica no início do ano letivo. A importância deste estudo é que a autora conclui de forma óbvia que o fracasso escolar das crianças das classes populares não pode ser reduzido a uma dificuldade em prestar atenção consciente aos constituintes fonêmicos da fala antes do início da alfabetização. Estas considerações, segundo a autora, sugerem justamente o contrário, que a causa do fracasso escolar das crianças populares deve ser buscada em variáveis educacionais, sociológicas e/ou econômicas, e não em variáveis psicológicas. A profissional da fonoaudiologia parece também entender que o fracasso escolar é um problema pedagógico.

Spinillo (1994) apresenta um estudo sobre algumas dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita em crianças de baixa renda. A autora verificou que a linguagem escrita é utilizada como um produto escolar, destituída de qualquer função social; poucos alunos das escolas públicas forneceram respostas ligadas a uma motivação imediata para o aprendizado da leitura e da escrita; a grande maioria forneceu respostas relacionadas a um objetivo futuro distante. Com as crianças das classes média e alta, ler e escrever, segundo a autora, envolveu uma motivação imediata.

Estudos como estes apresentam uma grande contribuição para os profissionais da educação, já que trabalham com a leitura e a escrita e muitos deles desconhecem o significado destas para seus alunos.

Macedo e Ortega (1994) propõem a utilização do jogo de regras para as crianças que fracassam na escola como uma oportunidade para se desenvolverem e assim enfrentarem melhor o problema do insucesso escolar. Os autores ressaltam que o fracasso é certamente determinado por razões muito além de suas insuficientes condições cognitivas.

Marconi (1994) apresenta um trabalho sobre a avaliação do Psicólogo Escolar. Para a autora não compete a este profissional avaliar as dificuldades que as crianças apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente pelo fato do Psicólogo estar dentro da escola e usando o referencial de trabalho da área clínica. Segundo a autora, o referencial deve ser o da Psicologia Institucional, procurando compreender as interações sociais e pessoais presentes naquele ambiente que poderão interferir de modo a facilitar o processo ensino-aprendizagem. Analisa o encaminhamento para avaliações psicológicas feitas principalmente em clínicas-escola e discute a responsabilidade indevida atribuída aos testes psicológicos, quando na verdade, para a autora, o profissional que o utiliza é que deveria ser questionado, quanto à sua competência, quanto ao seu preparo e consciência do alcance e limitações do instrumental usado.

Marconi (1994) ainda defende a tese de que os profissionais de psicologia devem estar atentos aos avanços das técnicas de avaliações psicológicas em países onde as possibilidades de pesquisa com estes instrumentos são muito melhores; ao contexto social onde se insere a criança estigmatizada como fracassada na escola e aos novos estudos sobre as dificuldades de aprendizagem. A autora parece não ter certeza quanto ao Psicólogo estar ou não dentro da escola. Enquanto inicialmente defendia como referencial a Psicologia Institucional e a preocupação com as interações sociais, finaliza alertando a importância de instrumentos psicométricos mais avançados e as novas descobertas sobre as dificuldades de aprendizagem. Cabe aqui questionar sobre a forma de atuação deste profissional - como ele atuaria no / ou para o contexto escolar?

Witter (1994) analisa a produção científica na área da Psicologia Escolar no Brasil, tomando por referência os trabalhos editados no ano de 1992.

Mira (1994) apresenta um trabalho sobre as perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar - os desafios e alternativas no 3o. milênio. Para a autora, além de uma atuação preventiva e remediativa, o Psicólogo Escolar deverá ter como meta não só o desenvolvimento das potencialidades e talentos humanos, como também a melhoria da qualidade de vida do ser humano. A autora propõe que através de uma abordagem bio-antropossocial, o Psicólogo poderá dominar as diversas linguagens teórico-descritivas a fim de enfrentar melhor os desafios do nosso século. Cabe perguntar se há interesse em transformar o Psicólogo Escolar em um super profissional? Onde estaria sua especificidade?

Pfromm Netto (1994) analisa as origens e o desenvolvimento da pesquisa em Psicologia Escolar no Brasil.

Del Prette e Del Prette (1994) investigam as habilidades envolvidas na prática do Psicólogo Escolar / Educacional. Os autores defendem uma integração mais sistemática, através da pesquisa, entre as necessidades da prática e da formação do Psicólogo Escolar / Educacional, com vistas à identificação e à promoção de habilidades específicas que deveriam ser incluídas como objetivos educacionais, tanto no sentido preventivo em sua formação, como no sentido remediativo em seu aperfeiçoamento profissional.

OUTRAS PUBLICAÇÕES A NÍVEL NACIONAL

Discutir a formação e conhecer a atuação do Psicólogo são tarefas que têm merecido considerável atenção entre os profissionais da área e seus respectivos órgãos de classe.

Ao longo dos seis últimos anos, têm-se vivido momentos de intensos trabalhos com o objetivo de fundamentar o Congresso Nacional de Psicologia, realizado em agosto de 1994. Nesse encontro foram debatidas e encaminhadas questões como o exercício profissional, a formação e a organização política dos Psicólogos que são os grandes problemas e desafios que cercam o exercício da Psicologia na atualidade.

Como preparação para o evento, os Psicólogos fizeram debates em reuniões preparatórias, encontros setoriais, pré-congressos e congressos regionais para então discutir suas questões a nível de Congresso Nacional. Essas reflexões motivaram várias publicações através do Conselho Federal de Psicologia.

O primeiro trabalho a ser publicado aconteceu em 1988, após uma ampla pesquisa de caráter nacional que caracterizou o exercício da Psicologia. Foi lançado, então, o livro - Quem é o Psicólogo Brasileiro? Editado pela Edicom, cujos autores foram convidados pelo Conselho Federal de Psicologia.

Dois anos depois, novo estudo foi realizado, agora com o objetivo de mapear as tendências já consolidadas na atuação profissional. Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico abrangendo quatro campos-chave da Psicologia - Clínica, Organizacional, Escolar e Comunitária-Social. Como resultado, foi publicado em 1992 o livro "Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços", pela editora Átomo, também como iniciativa do C.F.P.

Passados mais dois anos, 1994, é lançado o livro : "Psicólogo Brasileiro: Práticas Emergentes e Desafios para a Formação", editado pela Casa do Psicólogo. A partir das revisões apresentadas na publicação anterior, este livro pretendia complementar as informações sobre o exercício profissional, identificando os movimentos inovadores nas práticas já consolidadas ou tradicionais e as demandas que tais movimentos colocam à formação.

Essas publicações são extremamente oportunas pois vão ao encontro da falta de informações sobre o panorama nacional dessa ciência e sobre seus profissionais.

Dentro da coletânea de artigos, encontra-se o de Witter e outros (1990) em que as autoras analisam a atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no Brasil, através da produção textual publicada entre 1980 e 1992.

Para esta análise foram consultados 193 trabalhos assinados por 338 autores. O material constava de anais das Reuniões da Sociedade

Brasileira de Psicologia - antiga Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Congresso Nacional de Psicologia Escolar, Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP, Encontros de Psicólogos Escolares do Rio Grande do Sul, Encontro de Psicologia da Região de Campinas.

Os periódicos pesquisados foram os seguintes: Arquivos Brasileiros de Psicologia; Teoria e Pesquisa; Estudos de Psicologia; Psicologia, Ciência e Profissão; Cadernos de Psicologia; Revista da Faculdade de Educação; Ciência e Cultura; PSICO; Boletim de Psicologia; Psicologia - USP, totalizando 10 periódicos, nos quais 30 textos foram localizados como de interesse para a pesquisa.

Foram também pesquisados os dados de dissertações e teses da CAPES e selecionados 22 trabalhos pertinentes à temática estudada.

A pesquisa de Witter (1992) vem contribuir com a análise e discussão sobre a produção acadêmica na área de Psicologia Escolar, abordada por este trabalho.

Entre as conclusões da autora estão as seguintes:

- que a psicologia escolar e educacional, enquanto campo de atuação profissional, ainda está buscando uma definição legal;
- que a produção científica na área é limitada face aos parâmetros internacionais, predominantemente feminina e de autor individual;
- que a maior quantidade de trabalhos são apresentados em anais, havendo uma grande defasagem na publicação posterior;
- que há carência de pesquisas, que o Psicólogo Escolar vem atuando predominantemente na escola, mas outros locais de atuação começam a se fazer presentes;
- que a atividade do Psicólogo Escolar tem sido ainda voltada para os aspectos clínicos; e

- que, embora sejam os alunos o alvo principal de sua atuação, a assessoria e o trabalho em equipe alcançam níveis apreciáveis.

Maluf (1994) analisou as mesmas fontes bibliográficas do trabalho de Witter (1992) e acrescentou outras referências. Suas conclusões ratificam que grande número de publicações referem-se aos aspectos **clínicos** e **psicométricos** da atividade do Psicólogo, sobretudo junto às escolas de 1o. grau e em consultórios. Tal atuação, em geral, é **descontextualizada** e **não crítica**, se repete também nas chamadas classes especiais, em pré-escolas, em instituições que atendem crianças com deficiências e em instituições de reabilitação de modo geral. Segundo a autora, há insatisfação a respeito da formação dos cursos de Psicologia e do tipo de atuação ainda predominante.

A autora reconhece que, de maneira geral, essa formação está voltada para a intervenção clínica remediativa e para avaliações psicométricas. Embora vários autores introduzam a noção de **atuação preventiva** como forma de superar a atuação puramente remediativa, esta noção parece não ser suficiente para ultrapassar a adoção do modelo clínico na prática do Psicólogo Escolar, com toda a carga de patologização dos fenômenos educacionais que esse modelo acarreta. O ônus maior de tal condição continua a recair sobre os alunos provenientes das classes populares, onde se observa a reprodução perversa do fracasso escolar e exclusão do sistema educacional.

A autora ressalta que os cursos de formação não estão oferecendo ao futuro profissional de psicologia formação e informação adequadas a respeito do fenômeno educacional.

Maluf (1994) também conclui que parece estar ocorrendo certa inovação na direção de atuações junto ao corpo docente das escolas; de consultórios ou assessorias exercidas dentro da unidade escolar; de análises institucionais; de formação de grupos operativos para a atuação interdisciplinar, no enfrentamento dos problemas; de renovação dos conteúdos das disciplinas de Psicologia Escolar e da qualidade dos estágios que os cursos oferecem.

Assim pode-se concluir que o discurso oficial acadêmico já aponta inovações efetivas na forma de entender os fenômenos educacionais,

principalmente nos dois últimos anos, através dos trabalhos apresentados pela ANPEPP. No entanto, pode-se observar ainda a marca de uma atuação indefinida quanto ao papel do Psicólogo frente às questões educacionais. Parece que a Psicologia Escolar tem ainda um longo caminho a percorrer até que se transforme em um campo de atuação que possa efetivamente contribuir com o fenômeno do fracasso escolar existente no País. O caminho é longo na medida em que cabe aos Psicólogos atuantes a difícil tarefa de transformar os esquemas conceituais de seus referenciais teóricos de forma que permitam refletir sobre a realidade social e sobre a relação entre a Psicologia e a Educação, na direção de uma perspectiva crítica, comprometida socialmente, não reducionista e distante do modelo clínico psicométrico e remediativo de intervenção. Esse desafio é tanto maior quanto a responsabilidade desses profissionais para com a formação das novas gerações da Psicologia.

6. CONCLUSÃO

Pesquisar o fracasso escolar é talvez fazer parte de uma lista interminável de trabalhos que se propõem a elucidar o desafiante mistério da reprovação no ensino de 1o. grau.

Para alguns, este tema já é muito antigo e não causa mais impacto diante dos modismos de temáticas atuais e promissoras. No entanto, queiram ou não os teóricos, este é um desafio que há mais de décadas permanece intocável. Renovam-se as teorias, mudam-se os métodos e os índices permanecem inalterados. O segmento mais pobre da população não consegue ser escolarizado.

Percorrer novos caminhos pode iluminar a compreensão do quadro desolador de reprovação no País. Buscar no cotidiano escolar seus principais determinantes constitui exercício de olhar com grandes e potentes lentes para os pequenos detalhes do dia-a-dia.

Pesquisar o cotidiano escolar significa olhar para aqueles que dão vida à escola; é poder desvendar a trama de relações pessoais estabelecidas por todos os envolvidos, é poder olhar para a prática pedagógica com uma visão detalhada sem ser rotineira ou reducionista. É expor o que é interior, permitindo fluir a maneira como os protagonistas - pais, professores e alunos - encaminham suas dificuldades, elaboram seus conflitos, encaram seus desafios e acenam para soluções possíveis e viáveis.

Este estudo possibilitou conhecer a escola como ela realmente é, despida de todas as armaduras do discurso oficial e dos atores envolvidos. E, diante dessa realidade, permite concluir que o fracasso escolar está localizado no cotidiano da escola, no processo ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa encontrou três grandes categorias que dão sustentação ao fracasso escolar: a gestão, o preconceito e as relações interpessoais.

A gestão refere-se ao papel que o diretor desempenha na unidade escolar. Refere-se à consciência de que sua primeira e principal função é a de educador, que percebe os aspectos pedagógicos e administrativos como indissociáveis. Refere-se à percepção de que sua autoridade é baseada em sua competência, como administrador crítico capaz de avaliar constantemente sua prática e possibilitar, enquanto líder, a construção de um projeto pedagógico onde o trabalho coletivo e o diálogo tenha um espaço conquistado.

A forma como o diretor desempenha seu papel é um fator determinante para a superação do fracasso escolar. A este profissional cabe a difícil tarefa de reduzir as tensões e os conflitos de sua equipe, de tornar a escola um espaço vivo, em constante interação com a realidade e aberto ao aperfeiçoamento profissional. A difícil tarefa de coordenar a construção de um espaço de ensinar e aprender.

Relacionados diretamente com o cotidiano escolar, estão também os preconceitos e as relações interpessoais. A forma com que o professor recebe o aluno que pertence a uma classe social diferente da sua é pontuada por preconceitos e estereótipos que se refletem diretamente na relação professor-aluno e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem. Desconsiderando seus conhecimentos e idealizando seu desempenho, segundo um modelo ideal particularizado, o professor encerra o aluno em adjetivos humilhantes, extensivos à família, que acabam por definir, na ausência de vínculos afetivos, o estabelecimento de conflitos latentes.

Para a escola, a população mais pobre é tomada como predisposta ao fracasso escolar. Qualquer característica do aluno é tida como traços determinantes do insucesso escolar: *"eles são muito pobres, não se interessam por nada"*, *"a impressão que eu tenho é que essas crianças nascem e são jogadas, ninguém cuida delas, ninguém ensina , é por isso que eles são assim, apáticos"*, são alguns exemplos. A condição social do aluno é um dos fatores que concorre para a reprovação escolar, como se o fracasso se

desenvolvesse por si próprio à margem de todas as medidas pedagógicas e políticas desenvolvidas na escola e, principalmente, dentro da sala de aula.

Ao invés de promover, no espaço escolar, o conhecimento e a aprendizagem, a prática pedagógica está mais voltada para o processo de rotulação. Não ensinam o que a criança não sabe e exigem dela respostas que não têm. Ao aluno e sua família é atribuída toda a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Responsabilizar apenas os professores pelo fracasso escolar reduz a compreensão de todo um sistema educacional perverso, que encaminha os profissionais da educação a uma prática repetitiva e irreflexiva, vitimada pelas estratégias de sobrevivência diante das inúmeras dificuldades impostas.

Neste trabalho, aparece claramente a necessidade de se dispor de mais tempo para a capacitação dos profissionais da educação, através da educação continuada, onde possam estar constantemente refletindo e relacionando a atividade cotidiana à teoria.

A inadequação da prática desenvolvida nas salas de aula, acrescida da difícil relação estabelecida entre os envolvidos no processo educacional e, ainda, da ausência de uma política efetiva, transforma a escola em um lugar propício à geração de obstáculos à realização do objetivo maior - o ensino de qualidade, principalmente para os alunos pertencentes às classes mais pobres da população.

O Sistema Educacional brasileiro necessita de políticas educacionais claras de atendimento à escola, enquanto Instituição; de recursos orçamentários compatíveis com as necessidades salariais e materiais e de uma política administrativa para a alocação de recursos humanos e capacitação dos profissionais. Sem essas medidas o Sistema Educacional permanecerá imobilizado, cristalizado.

Em paralelo a essas transformações, outras deverão ocorrer no plano das relações humanas. A escola deve criar espaço, tempo e condições para que seus profissionais e usuários, pais e professores, reflitam coletivamente sobre experiências e insatisfações latentes, para que cada um

possa, segundo Heller (1989), *"tornar-se indivíduo na medida em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, 'socializa' sua particularidade"* (p. 80).

Ao longo da presente pesquisa, impôs-se também a marcante trajetória histórica da Psicologia Escolar no contexto educacional, como grande responsável pela transformação de deficiências de ordem social e pedagógica em problemas e deficiências psicológicas. Esta foi a contribuição equivocada e desastrosa da Psicologia diante da explicação do fracasso escolar.

A análise dos currículos e ementas das Universidades formadoras de profissionais da Psicologia demonstrou que a formação é mais direcionada para a área clínica do que qualquer outra. Na área de Psicologia Escolar, as disciplinas estão voltadas para objetivos exclusivamente terapêuticos. O profissional é formado para trabalhar e lidar com "alunos-problema." Sua intervenção terá, sempre, o caráter clínico, investigativo e avaliativo.

A formação compartimentalizada, das áreas de atuação e da construção do conhecimento, não oferece aos profissionais condições para construir a Psicologia mas, apenas, para reproduzi-la. Formados para tratar a doença, não encontram alternativas para promover a saúde.

A análise da prática dos Psicólogos Escolares refletida em publicações apontam, igualmente, para a prática inspirada em um referencial teórico tradicional e não crítico, cuja atividade principal é o diagnóstico clínico dos alunos com "problemas de aprendizagem." O Psicólogo Escolar, encerrado num ciclo de má formação, sem investimentos em cursos de especialização e pós-graduação, com práticas convencionais inadequadas, acaba por prejudicar ainda mais os alunos e a escola.

A pesquisa encontrou também algumas transformações, tanto ao nível dos textos publicados quanto ao nível da atuação de alguns profissionais. No entanto, como foi destacado durante o trabalho, esta forma de atuação psicológica, mais contextualizada, mais crítica e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, não está presente na prática da maioria dos profissionais. Está localizada isoladamente em alguns poucos

estudiosos que, através de formação complementar, puderam repensar sua formação e, através de novos conhecimentos, transformaram sua visão de mundo e o papel que desempenham.

A análise da produção científica da ANPEPP permite concluir que, mesmo apontando algumas inovações efetivas, principalmente nos últimos dois anos, a Psicologia Escolar tem pela frente o grande desafio de superar a forma tradicional e a crítica de investigar os problemas escolares. Tarefa árdua e urgente, principalmente porque dela depende toda uma geração de novos Psicólogos, que poderão encontrar, no futuro, formas alternativas e adequadas de contribuir junto aos profissionais da educação para superação dos desafios educacionais.

O fracasso escolar é uma questão política e pedagógica, que deve ser solucionado pela escola, no ambiente onde foi criado e pelos profissionais da educação.

O Psicólogo Escolar hoje, da forma inadequada como está sendo formado pelos cursos de graduação, em nada pode contribuir no espaço escolar. É o campo pedagógico que deve dar conta de resolver os problemas educacionais. O profissional da Psicologia deve conhecer muitos aspectos da Educação, mas é o pedagogo quem deve trabalhar com eles, no cotidiano escolar e com os profissionais da escola, coletivamente. É também a eles que devemos devolver a escola, ao pedagogo, ao professor, ao diretor, ao supervisor e à toda a equipe educacional. São esses profissionais que devem recuperar seus espaços e juntos procurarem alternativas para o fracasso escolar.

O Psicólogo não pode fazer parte do quadro de profissionais da escola pois, dessa forma, estaria subordinado a hierarquias superiores - diretor e supervisor - e encontraria resistências que poderiam limitar sua atuação. Dentro da escola, o Psicólogo não teria o distanciamento necessário, que permitisse trabalhar sem o envolvimento contaminado pela prática e convivência cotidiana. Para que o Psicólogo possa desenvolver seu trabalho de forma eficiente, crítica e contextualizada, além da necessidade de estar melhor formado, ele deve estar fora do contexto escolar e para ele se dirigir quando puder contribuir junto à equipe educacional.

O Psicólogo deveria estar, por exemplo, no Centro de Saúde, área que lhe pertence como profissional da saúde, que busca promover a saúde. Deste lugar, ele poderia assessorar a escola, a creche, a pré-escola, além de estar atendendo toda a população. Esse distanciamento possibilitaria melhor compreensão do contexto escolar e uma maior liberdade de ação.

O Psicólogo é formado para trabalhar com pessoas e com as relações entre as pessoas, esta é a sua principal área de atuação na escola, não o pedagógico ou as práticas dele decorrentes. O profissional da Psicologia, por ser conhecedor do desenvolvimento humano, deve socializar seu conhecimento, para instrumentar as ações dos profissionais de outras áreas, como a educacional, a hospitalar, a organizacional, entre outras,

Ao Psicólogo, de maneira geral, e ao Psicólogo Escolar em particular, cabe trabalhar com as pessoas em suas relações interpessoais e promover a harmonia dessas relações e, conseqüentemente, do ambiente onde atua. Neste sentido, há um espaço para o Psicólogo em todas as formas de organização, intervindo quando necessário for.

Da mesma forma que a escola deve se constituir como espaço de ensinar e de aprender, este espaço só poderá ser construído pelos profissionais da Educação. Cabe ao Psicólogo o desafio de definir e construir seu próprio *locus* na sociedade.

Preso à armadilha que se impôs como responsável pela resolução do fracasso escolar, o Psicólogo Escolar está tão imobilizado quanto o professor.

Sem perceber suas possibilidades de atuação, ao ousar abandonar paradigmas envelhecidos e buscar novos que só ele poderá encontrar, o Psicólogo Escolar hoje luta por uma inserção que não lhe pertence, abandonando sua própria inserção social.

O Psicólogo Escolar hoje tem diante de si a possibilidade de optar por tornar-se um profissional arcaico e superado ou lançar-se à busca de seu próprio papel. Até quando ele terá a possibilidade de optar, só o tempo poderá responder.

7. BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, Euncie M. L. de. O papel da escola no desenvolvimento das habilidades criativas. ANAIS do IV Simpósio da ANPEPP, Brasília, 1992, p.120.

_____. Como percebem os alunos o seu nível de criatividade, o de seus colegas e professores. ANAIS do V Simpósio da ANPEPP, Caxambú, 1994, pp. 52-53.

ANDALÓ, C. S. A. O Psicólogo Escolar na busca de uma identidade. In: Jornal do Federal - C.F.P., n. 34, Ago, 1993.

_____. O papel do Psicólogo Escolar. In: Psicologia, Ciência e Profissão. Brasília, n. 1, Ano 4, 1984, pp. 43-46

ANDRADE, Antonio dos S. Resultados de uma intervenção em classes de alunos repetentes, com a mediação de estagiários de psicologia escolar. ANAIS do IV Simpósio da ANPEPP, Brasília, 1992, p. 121.

ARIÈS, P. História Social da Criança da Família. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1981.

BASTOS, Antonio V. B. Áreas de atuação: em questão o nosso modelo de profissional. In: Quem é o Psicólogo Brasileiro? / Conselho Federal de Psicologia, São Paulo, EDICON, 1988, pp. 163-193.

BECKER, Howard S. Uma teoria da ação coletiva. trad. Marcia Bandeira de M. L. Nunes. Rio de Janeiro, Zahor Editores, 1977.

- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas II - Rua de Mão Única. 4 ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- BETTELHEIM, B. e ZELAN, K. Psicanálise da Alfabetização - um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre. Artes Médicas. 1984.
- BLEGER, J. Temas de Psicologia. Entrevista e Grupos. Trad. Rita Maria M. de Moraes. 5 ed., Martins Fontes Editora, São Paulo, 1991.
- BRANDÃO, Z. O Estado da Arte da Pesquisa sobre Evasão e Repetência no Ensino de 1o. Grau no Brasil (1971-1981) Documento Final. IUPERJ/INEP. Mimeo. 1982.
- BUBER, M. Eu e Tu. São Paulo, Cortez/Moraes, 1977.
- CAETANO, M. C. A representação de pais de alunos sobre a atuação do Psicólogo na escola. São Paulo. Dissertação de Mestrado, PUC, 1992.
- CARDOSO - MARTINS, C. Rima, aliteração e consciência fonêmica e a aquisição da leitura e da escrita em português para o fracasso escolar das crianças de classes populares. ANAIS do V Simpósio da ANPEPP. Caxambú, 1994, pp. 50-51.
- CARVALHO, A. M. A. A profissão em perspectiva. In: PSICOLOGIA. Ano 8, n. 2, julho/1982, pp. 5-17.
- _____ Atuação psicológica: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. In: Psicologia, Ciência e Profissão. Vol. 4, n. 2, 1984, pp. 7-9.
- _____ Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos Psicólogos. In: Quem é o Psicólogo Brasileiro? / C.F.P. São Paulo, EDICON, 1988, pp. 217-235.
- CASTELLO BRANCO, L. M. O construtivismo e suas implicações pedagógicas. Revista da ANDE. Ano 10, n. 17. 1991.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. Construindo o sucesso na escola. 1o. Relatório Parcial. Mimeo. Campinas, 1992/1993.

Diagnóstico da

Medicalização do Processo Ensino-Aprendizagem na 1a. série do 1o. grau do município de Campinas. INEP. Campinas. Mimeo. 1993.

Diagnóstico da

Medicalização do Processo Ensino-Aprendizagem na 1a. série do 1o. grau. ANAIS do III Simpósio da ANPEPP. Águas de São Pedro, 1990, p. 232.

CORRÊA, M. A. M. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1990.

De rótulos, carimbos e crianças nada especiais.

ANAIS do III Simpósio da ANPEPP. Águas de São Pedro, 1990, p. 334.

CUSTÓDIO, E da M. A questão do fracasso escolar: uma visão profissional da Área da Clínica Psicológica. ANAIS do III Simpósio da ANPEPP. Águas de São Pedro, 1990, p. 206.

DEL PRETTE, Z. A. P. e DEL PRETTE, A. Habilidades envolvidas na prática do Psicólogo Escolar / Educacional. ANAIS do V Simpósio da ANPEPP. Caxambú, 1994, p. 137.

EZPELETA, J. e ROCKWELL Pesquisa Participante. Trad. Francisco S. de A. Barbosa. São Paulo. Cortez Editores Associados. 1989.

FALCÃO, M. do C. e NETTO, J. P. Cotidiano: conhecimento e crítica. São Paulo. Cortez, 1987.

FERNANDES, F. Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica. 2a. ed. São Paulo. Editora Nacional. 1972.

FERREIRA, A. B. de H. Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 11 ed. 1981.

FERREIRA, N. T. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1993.

FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo. Cortez. 1992.

_____ Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 16 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

_____ Educação. O sonho possível. In: O Educador: Vida e Morte. Carlos R. Brandão (org), 9 ed. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1989.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Metodologia da Pesquisa Educacional. Ivani Fazenda (org), São Paulo, Cortez, 1989.

GADOTTI, M. Comunicação Docente. São Paulo, Edição Loyola, 1975.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação. In: Metodologia da Pesquisa Educacional. Ivani Fazenda org. São Paulo. Cortez Editora. 1989.

GATTI, B. A. et al. "A reprovação na 1a. série do 1o. grau: um estudo de caso." Cadernos de Pesquisa. São Paulo (38) 3-13, ago, 1981.

GOMIDE, P. I. C. A formação acadêmica: onde residem suas dificuldades? In: Quem é o Psicólogo Brasileiro? / C.F.P. São Paulo, EDICON, 1988, pp. 69-85.

_____ A avaliação da imagem do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Psicologia. In: Jornal do Federal. C.F.P. n. 33, jan/abr, 1993.

GUDSDORF, G. Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo. Martins Fontes. 1987.

- GUZZO, R. S. L. O estilo de aprendizagem e o aluno da 1a. série de alfabetização: uma contribuição para a compreensão dos problemas na aprendizagem. ANAIS do III Simpósio da ANPEPP. Águas de São Pedro, 1990, p. 212.
- HELLER, A. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 3a. ed. 1989.
- KAMII, C. Piaget para a educação pré-escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, S. "O papel social da pré-escola pública - Contribuição para um debate." Congresso Comemorativo dos 50 anos da Educação Pré-Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo. Agosto de 1985.
- _____. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo. Editora Ática, 1993.
- LEFÉBVRE, H. Lógica Formal. Lógica Dialética. Trad. Carlos N. Coutinho. 3a. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1983.
- LEITE PINTO, A. N. e GOLDBACH, A. Escola - Família: iniciando um diálogo. In: Psicologia Escolar: Artigos e Estudos. Marília Amorim (org), Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1990.
- LEITE, S. A. S. Alfabetização Escolar: Algumas questões para reflexão. ANAIS do III Simpósio da ANPEPP. Águas de São Pedro, 1990, pp. 213-217.
- _____. A passagem para a 5a. série : Um projeto de intervenção. ANAIS do IV Simpósio da ANPEPP. Brasília, 1992, p. 121.
- LOWY, M. Método Dialético e Teoria Política. Trad. Reginaldo Di Piero. 3a. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978.

- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: Abordagens quantitativas. São Paulo. E.P.U. 1986.
- MACEDO, L. Construtivismo e fracasso escolar. ANAIS do IV Simpósio da ANPEPP. Brasília, 1992, p. 119.
- _____ e ORTEGA, A. C. Fracasso escolar e jogo de regras. ANAIS do V Simpósio da ANPEPP. Caxambú, 1994, p. 54.
- MACHADO, A. M. A queixa escolar e seus ensinamentos. In: Jornal do Conselho Regional de Psicologia / 6a. Região., n.87, maio/junho, 1994.
- MALUF, M. R. Considerações sobre o fracasso escolar, Psicologia e Educação. ANAIS do IV Simpósio da ANPEPP, Brasília, 1992, p. 119.
- _____ Desenvolvimento e/ou Aprendizagem? Implicações dessa Relação Teórica na produção do sucesso ou fracasso escolar. ANAIS do III Simpósio da ANPEPP, Águas de São Pedro, 1990, pp. 198-201.
- _____ **Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação.** In: Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994, pp. 157-200.
- _____ Descoberta da linguagem escrita a partir da função simbólica. ANAIS do V Simpósio da ANPEPP, Caxambú, 1994, p. 48.
- MARCONI, E. da A. A avaliação do Psicólogo Escolar. ANAIS do V Simpósio da ANPEPP. Caxambú, 1994, pp. 132-133.
- MARX, K. e FRIEDRICK, E. Teses sobre FEVERBACH. In: Textos. Vol. I. São Paulo. Edições Sociais. 1975.
- MELLO, S. L. de Apresentação. In: A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo. T. A. Queiróz, 1990.
- _____ Psicologia e Profissão em São Paulo. São Paulo, Ática, 1975.

- MIRA, M. H. N. Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar: desafios e alternativas para o 3o. Milênio. ANAIS do V Simpósio Brasileiro da ANPEPP. Caxambú, 1994, p. 135.
- MIRANDA, M. G. de O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: Psicologia Social: O homem em movimento. Lane e Codo org. Braziliense. São Paulo. 1986.
- MORAIS, R. O que é ensinar. São Paulo. E.P.U. 1986.
- MOREIRA, T. W. Formação x Mercado de Trabalho. In: Jornal do Processo Constituinte da Psicologia. CFP. Brasília, junho, 1993.
- MORO, M. L. F. e BRANCO, V. A aprendizagem construtivista no ensino da escola elementar e o papel da interação social de crianças. ANAIS do III Simpósio Brasileiro da ANPEPP. Águas de São Pedro, 1990, p. 211.
-
- _____ Do fracasso para o sucesso escolar: sobre a efetiva presença do Psicólogo na escola. ANAIS do V Simpósio Brasileiro da ANPEPP. Caxambú, 1994, p. 55.
-
- _____ Resultados parciais de pesquisa sobre a aprendizagem e interação social. ANAIS do IV Simpósio Brasileiro da ANPEPP, Brasília, 1992, pp. 120-121.
- NOGUEIRA, M. J. Diretor/Dirigente. A construção de um projeto pedagógico na escola pública. In: O diretor - articulador do projeto da escola. Série Idéias, n. 15, São Paulo, FDE, 1992.
- NORONHA, M. O. Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária - um estudo de caso. Rio de Janeiro. IESAE/FGV, 1977.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo. T. A. Queiróz, 1990.
-
- _____ Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T. A. Queiroz, 1987.

PEREIRA, S. L. M. A formação profissional dos Psicólogos: apontamentos para um estudo. PSICOLOGIA, 1, 1975, pp. 15-20.

PESSOTTI, I. Notas para uma história da Psicologia Brasileira. In: Quem é o Psicólogo Brasileiro? / CFP. São Paulo, EDICON, 1988, pp. 17-31.

PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da pesquisa em psicologia escolar no Brasil. ANAIS do V Simpósio Brasileiro da ANPEPP. Caxambu, 1994, p. 136.

PIAGET, J. Para onde vai a educação? 3 ed., Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1975.

PICCININI, C. A. Atribuição da causalidade e desempenho acadêmico em crianças. ANAIS do III Simpósio Brasileiro da ANPEPP. Águas de São Pedro, 1990, pp. 202-205.

PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. Trad. Marco Aurélio F. Velloso. 3a. ed. São Paulo. Martins Fontes. 1988.

Teoria do Vínculo. Trad. Eliane Toscano Zamikhouwsky. 3a. ed. São Paulo. Martins Fontes. 1988.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Fundação Carlos Chagas. Educação e Desenvolvimento Social. Sub projeto 5. O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo. São Paulo. SE/ATPCE/FCC, 1986, vol. 5.

Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Fundação Carlos Chagas. Educação e Desenvolvimento Social. Sub projeto 2. Relação entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público de 1o. grau da Grande São Paulo. São Paulo, SE/ATPCE/FCC, 1983, vol. 2.

- SCHNEIDER, D. W. Classes esquecidas: Os alunos excepcionais do Estado da Guanabara. Dissertação de Mestrado. UFRJ. Museu Nacional. Rio de Janeiro, 1974.
- SILVA, V. L. M. de A percepção do trabalho do Psicólogo clínico em depoimentos de estudantes de Psicologia. Dissertação de Mestrado. Campinas, PUC, 1984.
- SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. Lisboa. Moraes, 1977
- SPINILLO, A. G. Algumas dificuldades na linguagem escrita em crianças de baixa renda. ANAIS do V Simpósio Brasileiro da ANPEPP. Caxambú, 1994, p. 49.
- VALLA, V. V. Fracasso escolar, saúde e cidadania. ANAIS do III Simpósio Brasileiro da ANPEPP. Águas de São Pedro, 1990, pp. 336-337.
- VALE, J. M. F. do O diretor da escola em situação de conflito. In: Cadernos CEDES, n. 16 - Especialistas do Ensino em Questão. São Paulo, Cortez, 1982, pp. 37-50.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- WEBER, S. Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do Psicólogo. Psicologia, Ciência e Profissão. Brasília, Ano 5, n. 2, 1985, pp. 11-13.
- WECHSLER, S. M. Panorama nacional da formação do Psicólogo Escolar. Psicologia, Ciência e Profissão. Brasília, vol. 9, n. 3, 1989, pp. 26-30.
- _____ e GUZZO, R. S. L. A nova trajetória da psicologia escolar. ANAIS do IV Simpósio Brasileiro da ANPEPP. Brasília, 1992, pp. 121-122.
- WITTER, R. G. P. Contribuição da psicologia escolar para a superação do fracasso escolar: a não ocorrência. ANAIS do III Simpósio Brasileiro da ANPEPP. Águas de São Pedro, 1990, pp. 207-210.

_____ et al. Atuação do Psicólogo-Escolar e Educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). In: Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços. Campinas, Editora Átomo, 1992, pp. 23-53.

_____ et al. Formação e estágio acadêmico em Psicologia no Brasil. In: Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços. Campinas, Editora Átomo, 1992, pp. 181-209.

_____ Estado atual das pesquisas brasileiras em Psicologia Escolar. ANAIS do V Simpósio Brasileiro da ANPEPP. Caxambú, 1994.

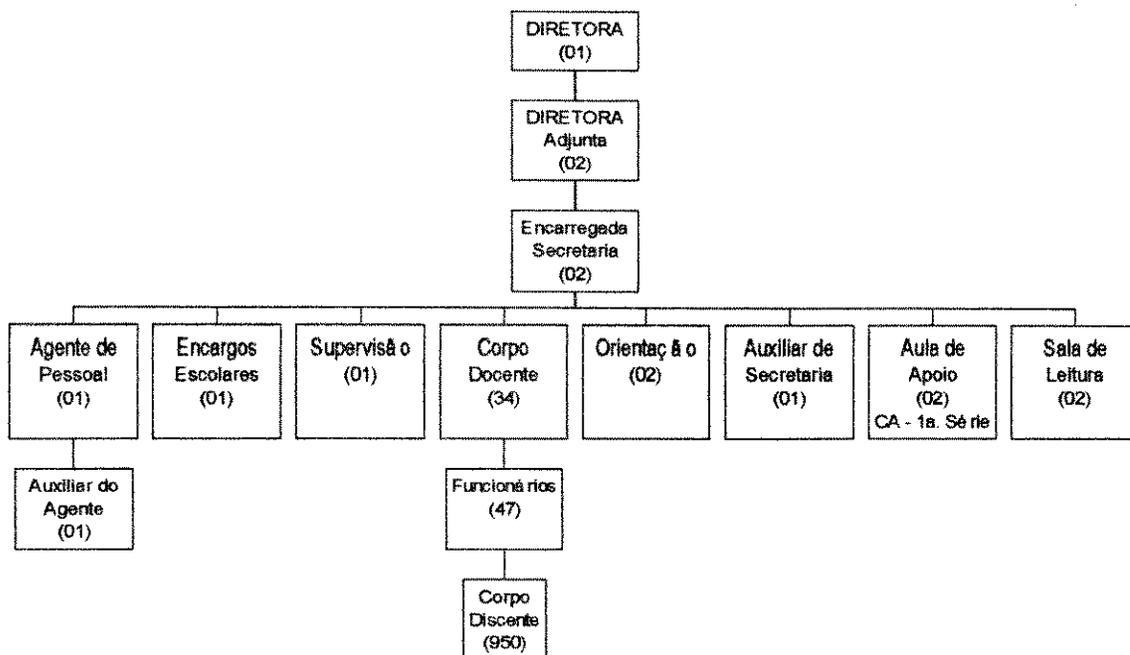
YASSLE, E. G. Projeto de intervenção junto ao ciclo básico e classes de educação especial de escolas carentes da Delegacia de Ensino de Assis situadas na cidade de Assis-SP. ANAIS do III Simpósio Brasileiro da ANPEPP. Águas de São Pedro, 1990, pp. 207-208.

8. ANEXOS

- I Organograma das escolas pesquisadas**
- II Desempenho das 1as. e outras séries nos anos de 1991 e 1992**
- III Alimentação servida às crianças nas escolas pesquisadas**
- IV Ficha de Matrícula utilizada pelas escolas**
- V Solicitação de currículos e ementas às Universidades**

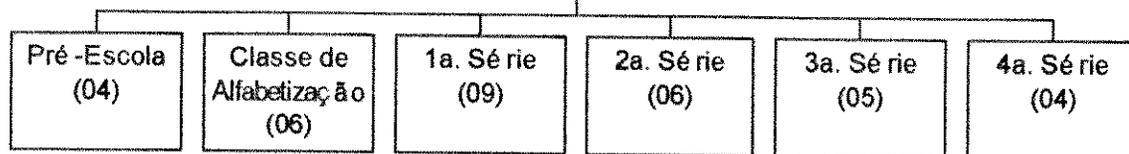
ANEXO I

ORGANOGRAMA DA ESCOLA "A"



ESCOLA "A"

CORPO DOCENTE

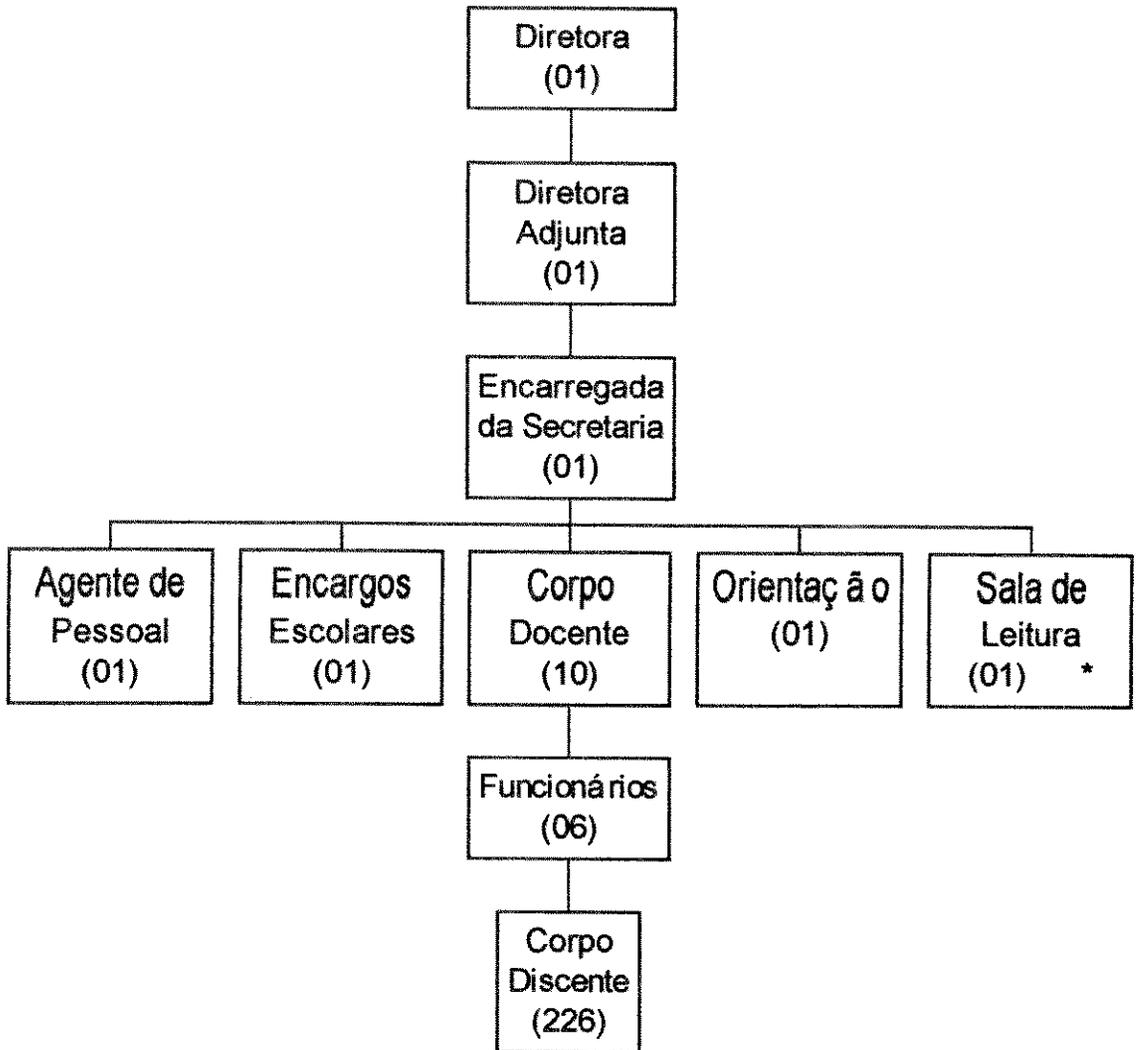


Número de Classes = 34

Número de Alunos = 950

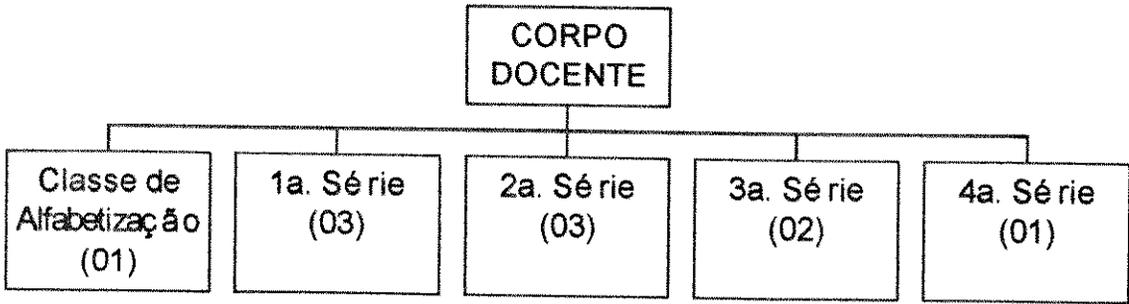
2 turnos - 4, 5 horas

ESCOLA "B"



* a partir de 1993.

ESCOLA "B"



Número de Classes = 10

Número de Alunos = 226

2 turnos - 4, 5 horas

ANEXO II

DESEMPENHO DAS 1as. SÉRIES E OUTRAS EM 1991

ESCOLA "A"

Total de alunos matriculados na 1a. série:	218
Total de alunos aprovados:	140
Total de alunos reprovados:	78

Índices:

- Aprovação:	64,22%
- Reprovação:	35,77%

ESCOLA "B"

Total de alunos matriculados na 1a. série:	86
Total de alunos aprovados:	28
Total de alunos reprovados:	58

Índices:

- Aprovação:	32,55%
- Reprovação:	67,45%

DESEMPENHO DAS 1as. E OUTRAS SÉRIES EM 1992

ESCOLA "A"

Turma	Matriculados	Cursou CA	Novos	Repetentes	Aprovados	Reprovados
101	25	25			25	
102	25	28	1	1	20	5
103	25	19	2	1	22	3
104	23	16			16	7
105	25	19	2		21	4
106	24	17			17	7
107	23					23
108	22	22		10	10	12
109	22			15	15	7
110	19	19	3	15	18	1
Total	233	114	8	42	164	69
					70,38%	29,62%

	1a.	2a.	3a.	4a.
Matrículas	233	170	168	123
Aprovados	164	133	143	105
Reprovados	69	37	25	18

DESEMPENHO DAS 1as. E OUTRAS SÉRIES EM 1992

ESCOLA "B"

Turma	Matriculados	Cursou CA	Novos	Repetentes	Aprovados	Reprovados
101	24	13	3	8	24	
102	21	4	2	2	8	13
103	25	3	5	8	16	9
104	19		2	15	17	2
Total	89	20	12	33	65	24
					73%	27%

	1a.	2a.	3a.	4a.
Matrículas	89	51	29	24
Aprovados	65	39	21	20
Reprovados	27	12	8	4

ANEXO III

ALIMENTAÇÃO SERVIDA ÀS CRIANÇAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

A merenda escolar é a mesma para as duas escolas.

Por ocasião de sua chegada, o aluno recebe um copo de leite puro ou com baunilha, ou com melado, ou com chocolate. A merenda, ainda, contém os alimentos básicos abaixo, que combinados resultam em diferentes cardápios servidos no almoço.

feijão	carne (vermelha ou branca)
macarrão	salsicha
polenta	ovo
frutos da época	verdura cozida

Exemplos:

Cardápio 1	Cardápio 2	Cardápio 3
- Arroz	- Tutu de feijão	- Macarrão
- Feijão	- Arroz	- Frango
- Fígado	- Carne Seca	- Cenoura
- Batata doce	- Abóbora	- 1 fruta
- 1 fruta	- 1 fruta	

Anexo V - Solicitação de currículos e ementas às Universidades

À
COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO
DA FACULDADE DE PSICOLOGIA

Trata o presente documento de solicitação de currículo ora desenvolvido no curso de Psicologia, a fim de instrumentar tese de Doutorado.

Solicito a V. Sa. o especial obséquio de enviar-me o currículo do curso de Psicologia, no que tange, principalmente, à grade curricular das disciplinas básicas e das matérias da área de Psicologia Escolar, bem como as ementas respectivas.

Tal pedido se prende ao fato de hoje encontrar-me matriculada no programa de Doutorado da Faculdade de Educação e parte do trabalho a ser desenvolvido refere-se à formação do Psicólogo. Consultando diversos cursos de Psicologia, essa Faculdade foi eleita como uma das que mais se destacaram no cenário nacional.

.....

Certa de poder contar com a atenção dessa renomada Faculdade, subscrevo-me,

Atenciosamente.

MARIA ANGELA MONTEIRO CORRÊA
CRP 06/08013-8