

## **A Criança da escola pública: Deficiente, diferente ou mal trabalhada?**

Maria Helena Souza Patto<sup>1</sup>

### **1.1 Uma retrospectiva de como esse tema vem sendo estudado**

Se fizermos um levantamento retrospectivo de como esse tema foi pesquisado desde o advento, no sec. XIX, dos sistemas nacionais de ensino e da psicologia como ciência, no decorrer do sec. XX, veremos que o estudo das dificuldades de aprendizagem sempre esteve atrelado a uma área da psicologia: a psicologia das diferenças individuais ou Psicologia Diferencial.

Essa área da Psicologia tenta explicar as diferenças de desempenho existentes entre os integrantes de um todo social em termos de diferenças individuais de personalidade, de rendimento intelectual, de habilidade perceptivo-motoras ou de acordo com diferenças grupais, culturais, étnicas, etc.

É nessa linha que a psicologia tradicionalmente tem tentado explicar, para os educadores, por que algumas crianças vão bem na escola e outras não, por que crianças de uma determinada classe têm melhor rendimento do que as de uma outra classe social.

Em relação às crianças pertencentes às classes populares ou determinados segmentos dessas classes a Psicologia gerou, durante os últimos 25 anos, todo um corpo de conhecimentos que acabou identificado como a "teoria da carência cultural".

Essa "teoria" começa a se delinear no final da década de 50 e no começo da década de 60, nos Estados Unidos, num momento em que as minorias raciais norte-americanas começavam a denunciar que, num país que se dizia democrático e promotor da igualdade de oportunidades, essa igualdade, na verdade, não acontecia.

p. 31

Essas minorias sociais, especialmente negros e porto-riquenhos, começaram a cobrar da sociedade norte-americana não o direito de acesso à escola, que nessa época já lhes estava assegurado, mas o de permanência e de sucesso nela. As crianças pertencentes a essas minorias deixavam a escola muito precocemente e eram vítimas de repetências reiteradas. Nessa época, o governo norte-americano

---

<sup>1</sup> In: Projeto IPÊ. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, São Paulo, 1985, p. 30-41. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/42802084/a-crianca-da-escola-publica>.

financiou uma série enorme de pesquisas que tentavam responder à seguinte questão: por que é que as crianças das minorias raciais – que na sociedade norte-americana são as crianças provenientes de famílias de nível socioeconômico mais baixo – não conseguem se escolarizar com sucesso? Por que são vítimas de tantas reprovações e acabam se evadindo da escola? Foi mobilizado, então, um grande número de pedagogos, psicólogos, sociólogos, profissionais da área da saúde, etc., que responderam a essas perguntas de uma maneira que é muito viva entre nós e determina a maneira como pensamos o aluno das escolas de periferia e seu rendimento. Através de pesquisas realizadas sobretudo no âmbito da vida familiar e valendo-se da aplicação de testes e de outros procedimentos de medida psicológica, concluiu-se que essas crianças iam mal na escola porque eram portadoras de inúmeras deficiências nas várias áreas do seu desenvolvimento biopsicossocial.

Nesse momento, portanto, a pesquisa educacional contribuiu para a veiculação de uma imagem negativa da criança de "classe baixa": ela seria portadora de inúmeras deficiências e problemas de desenvolvimento. Afirma-se, nessa época, nos Estados Unidos, e pouco mais tarde no Brasil, que essas crianças viviam em ambientes familiares não favorecendo de um desenvolvimento psicológico saudável adequado.

É importante lembrar que nesse corpo de pesquisas – e muito coerentemente com a visão oficial de sociedade vigentes num país como os Estados Unidos – afirmava-se que essas crianças eram deficientes porque suas famílias eram deficientes, porque seus ambientes familiares eram deficientes. Não se avançou muito na discussão por que o ambiente familiar dessas crianças era precário, ou se era efetivamente precário. As dimensões econômica, política, social e a dimensão da dominação cultural não compareciam criticamente nessa literatura.

É importante ressaltar que esse foi um primeiro momento da explicação científica da questão: as causas dos problemas de aprendizagem escolar encontravam-se na criança, porque ela era portadora de atraso no

p. 32

desenvolvimento psicomotor, perceptivo, linguístico, cognitivo, emocional. Essas deficiências a levariam a não ter a prontidão necessária à alfabetização no momento de ingresso na escola. Levariam-na, também, a se sair mal nos testes de inteligência que acusavam, via de regra, um QI muito baixo. Planta-se, assim, no pensamento educacional dos Estados Unidos e de todos os países que importaram esses

conhecimentos de uma maneira a crítica – entre eles o Brasil – a concepção de que estamos diante de carentes ou deficientes culturais.

Essa visão ainda prevalece nas explicações do fracasso escolar de nossas crianças, tanto ao nível de uma boa parcela da pesquisa, como ao nível da representação dos educadores sobre o fracasso escolar da criança pertencente às camadas mais exploradas das classes trabalhadoras.

## **1.2 A criança de escola pública de 1º grau: deficiente ou diferente?**

A teoria da carência cultural contribuiu para sacramentar cientificamente as crenças, os preconceitos e estereótipos presentes na ideologia a respeito das classes subalternas. É comum ouvirmos o professor dizer que o aluno é "fraquinho", que ele não tem prontidão e que não consegue aprender porque em casa não conversam com ele, porque os pais falam muito errado, porque ele é uma criança traumatizada por viver num ambiente familiar muito agressivo, porque não tem possibilidade de desenvolver suas habilidades motoras e perceptuais, porque vive num ambiente pobre de oportunidades de manipulação e de discriminação perceptiva.

Até que ponto tais afirmações referentes às crianças de camadas das classes populares não passam de afirmações de caráter ideológico e, portanto, mistificador, que justificam uma ordem social vigente com uma roupagem aparentemente científica? Até que ponto tais afirmações repetem e reforçam uma visão de mundo gerada pela classe social dominante e seus intelectuais e são impostas à sociedade inteira como se fossem verdades universais?

Num segundo momento da produção científica nessa área, a preocupação em explicar o fracasso escolar dessas crianças evolui para uma outra posição; o termo "deficiência cultural" (tão carregado negativamente) foi substituído por "diferença cultural". Agora a criança não é considerada carente ou deficiente, mas "diferente" da criança das classes média e alta.

p. 33

No Brasil, estamos começando a viver esse momento: há indícios de que começa a haver uma passagem do discurso da deficiência para o discurso da diferença. Afirma-se que as crianças das camadas populares não têm deficiência de linguagem, mas falam uma linguagem diferente daquela da criança de classe média e alta; resolvem problemas de formas diferentes e têm toda uma experiência de vida

diferente da experiência de vida da criança de classe média e classe alta. As dificuldades de aprendizagem, nesse contexto, dever-se-iam basicamente ao fato de que a escola não estaria levando em conta essas diferenças. Os professores estariam esperando a presença nos bancos escolares de uma criança idealizada (a criança típica de classe média ou de classe alta) quando, na realidade, a clientela que se encontra nesses bancos já é outra. Neste nível de entendimento da questão o que se coloca é a necessidade de adequar a escola à realidade dessa criança, à sua maneira de ser, às características da "subcultura" das classes populares. Essa visão também merece questionamento. Precisamos verificar até que ponto esse tipo de colocação é fiel a realidade, até que ponto contém afirmações que são indevidas ou exageradas e, portanto, até que ponto nos leva a descaminhos.

### **1.3 A criança de escola pública de 1º grau: deficiente, diferente ou mal trabalhada?**

Num terceiro momento da teoria e da pesquisa sobre as causas do fracasso escolar o que se está procurando verificar é a contribuição das próprias práticas escolares na produção do fracasso escolar das crianças das escolas públicas nas regiões pauperizadas das cidades.

Atualmente as causas das dificuldades de aprendizagem dessas crianças estão sendo buscadas em instâncias do processo educativo, desde a política e a legislação educacional, a situação do professorado, a formação e a valorização profissional do professor: a segmentação do trabalho escolar, a sobrecarga de trabalho burocrático, as repercussões da Lei 5.692, etc. Dá-se, portanto, uma mudança de foco. Se este num determinado momento foi a criança e tentou-se buscar nela, através de uma abordagem medicalizada e psicologizada, a fonte da dificuldade, agora o centro da análise é fundamentalmente o processo de produção do fracasso escolar dentro da instituição escola.

p. 34

A pesquisa sobre as causas do fracasso escolar está, no presente, muito mais voltada para o que se chama de causas intra-escolares desse fracasso; de alguma maneira, a concepção segundo a qual a criança que não consegue aprender é uma criança portadora da dificuldade e de deficiências pessoais é um momento superado na pesquisa educacional.

Neste momento da análise, o tema da qualidade da relação professor-aluno assume uma importância que não tinha anteriormente. Não se trata, contudo, de encontrar um novo réu: se antes o culpado era a criança e a família, agora ele não pode ser o professor. Temos de entender as condições de trabalho e de formação do professor para entender a qualidade da relação professor aluno, não só do ponto de vista pedagógico, isto é, do quanto esse professor é competente ou não tecnicamente, mas também em termos do relacionamento afetivo, interpessoal que ele estabelece com seus alunos.

Vejamos alguns exemplos de práticas que se observam no dia-a-dia das salas de aula, práticas essas que constituem um processo de produção do fracasso escolar dentro da instituição-escola.

#### **1.4 A prática do encaminhamento das crianças que começam a não aprender nas escolas.**

Joãozinho está "indo mal" na escola.

A professora chama a mãe e lhe diz:

\_Olha, seu filho tem algum problema. Seria bom levá-lo ao médico.

Ou

\_Seu filho tem algum problema. Estou encaminhando-o para fazer alguns testes.

Essa visão medicalizada e psicologizada ainda está muito presente entre os educadores.

As mães, quando podem, levam o filho ao médico e muitas vezes o tratamento medicamentoso decorrente traz efeitos colaterais que tornam a criança sem condições de rendimento em sala de aula, o que acaba por confirmar ao professor, de uma maneira absurda, que aquela criança realmente não tem condições de aprender.

p. 35

Por outro lado, solicitar exames psicológicos significa partir do pressuposto de que a criança é portadora de alguma deficiência e que os testes psicológicos têm o poder soberano de nos assegurar se ela é portadora de deficiências ou de problemas de personalidade ou não.

É importante lembrar que os testes de inteligência disponíveis medem muito mais a capacidade de emissão de respostas consideradas certas ou erradas do que

processos mentais. São, ainda, muito menos adequados para medir a capacidade intelectual das crianças das classes populares do que de crianças familiarizadas com os materiais, o vocabulário e as atitudes neles presentes.

Algumas questões incluídas nos testes de inteligência mais usados nas clínicas psicológicas do país solicitam que a criança responda, por exemplo:

\_Qual a semelhança entre um piano e um violino?

\_Por que é melhor dar dinheiro a uma instituição de caridade, do que para um pobre que está pedindo dinheiro na rua?

\_Por que é melhor morar em uma casa de tijolo do que em uma casa de madeira?

\_Por que devemos pagar nossas contas com cheques e não com dinheiro?

Evidentemente, o resultado só pode ser muito baixo, não só pela natureza das questões colocadas como pela própria situação de avaliação e suas implicações.

Certamente a criança das classes populares é muito mais inteligente do que se imagina a partir dos resultados nesses testes.

### **1.5 A prática dos "remanejamentos".**

Em alguns casos, tem-se observado que as ações do ciclo básico se resumem no remanejamento contínuo dos alunos, havendo escolas que procedem a seis ou mais remanejamentos de uma criança durante o ano. Parece-nos que a maneira como os remanejamentos vêm sendo feitos tem contribuído para que as crianças não aprendam.

A primeira professora tem um significado muito grande na vida de uma criança. É através dessa relação, inicialmente idealizada da criança com a sua primeira professora, que se cria a condição primeira para que haja aprendizagem.

p. 36

A política de remanejamento, sendo levada às últimas consequências e de uma maneira não habilidosa, acaba fazendo com que a criança fique sem vínculos tanto com as outras crianças como com o professor. Numa relação sem vínculos, tanto de quem ensina como de quem aprende, dificilmente haverá aprendizagem.

Além disso, temos de considerar, também, a maneira como são feitos os remanejamentos. Não se dá muita importância às repercussões que as ações dos

educadores podem ter nas crianças; é como se as crianças fossem objetos, peças de mobiliário, "mal necessário" do sistema escolar.

Quando uma professora diz, em altos brados, na frente das crianças, que elas são burras, deficientes, incompetentes, tudo indica que, para essa professora, as crianças deixaram de ser pessoas e se transformaram em coisas.

Não raramente, na 2ª feira a criança está numa classe e na 3ª feira em outra, porque foi remanejada. Mas ela não foi comunicada nem preparada para isso.

### **1.6 A relação professor-aluno. A relação Escola-Família.**

Existem pesquisas que mostram acabar se concretizando o que se espera de uma pessoa, especialmente quando quem faz a previsão tem poder sobre a pessoa objeto da profecia. Se o professor profetiza que uma criança não vai ser bem-sucedida, isso pode acabar acontecendo porque o professor tende a trabalhar ou lidar com a criança (que julga incapaz de aprender) de formas que não permitem que ela aprenda ou que dificultam a aprendizagem. A expectativa comum na rede de criança das classes trabalhadoras fracasse na escola certamente é um dos determinantes desse fracasso.

Ao pensarmos na questão das dificuldades de aprendizagem, na evasão escolar, na repetência, é preciso pensar, também, que a criança não é a única destinatária da mensagem escolar e usuária da escola – sua família também o é. É irreal esperar que essas mães e pais ajudem seus filhos nas lições. É preciso que os pais se sintam bem no ambiente escolar; é preciso que saibam que a escola lhes pertence.

É necessário lidar com sensibilidade com esses pais e entender o significado que a escola tem para as famílias das classes trabalhadoras; que

p. 37

experiências escolares os adultos tiveram na infância? Como estão sendo tratados nas vezes em que comparecem à escola de seus filhos? Por exemplo, como costumam ser as reuniões de pais e mestres?

### **1.7 Revendo alguns "mitos".**

Temos muitos preconceitos a respeito dos integrantes das classes subalternas. Esses preconceitos e estereótipos fazem parte de uma visão de mundo ideológica e mistificadora. Precisamos estar atentos para os mitos de que somos porta-vozes.

- *O mito da deficiência de linguagem.*

Afirmações que se ouvem a todo momento:

"As crianças das classes trabalhadoras, as crianças pobres, as chamadas "crianças carentes" falam uma linguagem que o professor não entende; o professor, em sala de aula, fala uma linguagem que a criança não entende." Será isso verdade?

É perfeitamente compreensível que, pelas condições materiais da existência dessas crianças, a linguagem adquira certas características não presentes na chamada linguagem culta. Apesar dessas diferenças, falamos todos a mesma língua. As dificuldades de compreensão vêm muito mais da relação preconceituosa e desrespeitosa que o adulto acaba tendo com a criança num contexto institucional adverso a ambos.

Eu posso até não entender o que uma criança nordestina diz quando usa um determinado termo. Mas eu posso chegar até ela e certamente vamos nos entender... O que existe é uma relação professor-aluno muito autoritária que emudece as crianças em sala de aula e no ambiente escolar, o que é muito diferente das afirmações da existência de deficiências lingüísticas ou de diferenças de expressão oral tão grandes entre professor e aluno que impossibilitam a comunicação.

Aos alunos pouco resta senão se expressarem por monossílabos em sala de aula; observando-os, nesse contexto, chega-se falaciosamente à conclusão

p. 38

de que eles têm deficiência de linguagem ou usam muito pouco os recursos que ela oferece. Quase sempre a dificuldade de expressão oral decorre do clima em sala de aula, muitas vezes um clima de hostilidade, de rejeição e de agressão à criança.

É muito perigosa a afirmação de que a criança pobre fala pouco, fala mal. Estamos num país marcado pela diversidade regional; temos regiões extremamente pauperizadas onde a linguagem é fluente e rica. Em certas regiões do Brasil se fala, nas classes populares, um português mais próximo do português castiço do que o português oficial. Só poderíamos afirmar que uma classe social tem deficiência de linguagem se imaginássemos que toda ela é portadora de lesões ou



disfunções cerebrais ou no aparato produtor da fala que causassem essas deficiências (dislalias, disfasias, etc).

Mas esse mito da deficiência de linguagem está muito presente nas escolas. E está muito presente também na cabeça dos que planejam a educação no Brasil.

Em decorrência do mito de que o pobre fala pouco e mal, o universo vocabular das cartilhas dos Estados Unidos foi drasticamente reduzido nos últimos anos, segundo pesquisa realizada e relatada por Bruno Bettelheim, no seu livro "Psicanálise da alfabetização".

*- O mito da desnutrição como causa do fracasso escolar.*

Uma das grandes explicações do fracasso escolar das crianças de famílias de baixa renda, e convincente num país com as características do Brasil, é a de que essas crianças são desnutridas. Pesquisas médicas revelaram que a desnutrição protéica nos primeiros anos de vida pode causar lesões cerebrais irreversíveis.

Estamos num país de desnutridos, sim. Mas estamos também num país em que as crianças morrem as centenas de milhares, antes de completar um ano de idade. O Brasil é um dos primeiros países do mundo em índices de mortalidade infantil. Exatamente por isso, colocar na desnutrição a causa do fracasso escolar não tem muito substrato, pois a criança severamente desnutrida dificilmente chega aos 7 anos de idade e dificilmente tem acesso à escola.

Numa pesquisa realizada, anos atrás, por uma equipe interdisciplinar, verificou-se que, numa escola onde o índice de retenção girava em

p. 39

torno de 70%, apenas 12% das crianças tinham algum problema físico que pudesse, de alguma maneira, responder pelas dificuldades de aprender.

Convém lembrar que certas experiências realizadas em alguns países do mundo evidenciaram que, quando se utilizam pedagogias que levam em conta características infantis, quando se estabelecem relações mais construtivas dos professores com seus alunos, quando os professores estão mais comprometidos com os interesses das classes populares e dominam os conteúdos que ensinam, consegue-se resultados surpreendentes. Temos aí uma indicação de que essas crianças em geral tem condições para aprender e de que suas potencialidades talvez não estejam sendo exploradas devidamente em nossas escolas.

*- O mito da carência afetiva.*

Outro grande mito existente na literatura é o de que essas crianças sofrem de carência afetiva. Os educadores, em geral, dizem isso com frequência. É possível que haja mais "carência afetiva", em termos de frequência, entre as crianças das populações mais exploradas, dadas as condições difíceis de trabalho e de vida de suas famílias. Mas não se justifica a afirmação de que essa criança, por ser de uma família pobre, é necessariamente portadora de carência afetiva. Dizer isso significa afirmar a incapacidade de toda uma classe social amar seus filhos. Talvez haja diferentes formas de amor. Quando uma mãe trabalha em uma casa de família das 7h às 17h e das 20h a meia noite, faz faxina em um prédio de escritórios para garantir a sobrevivência e os estudos de seus filhos, esta pode ser a forma que lhe é socialmente possível de amá-los. Por outro lado, quando convivemos com famílias de periferia, até mesmo nas favelas, vemos que não é verdadeiro afirmar que todos os pais são bêbados, todas as mães são prostitutas e todas as famílias são desintegradas.

A pesquisa interdisciplinar anteriormente mencionada revelou que a maioria das crianças repetentes tinha a família biológica preservada: pai, mãe e prole vivendo juntos. Afirmá-lo não significa negar as dificuldades econômicas e a repercussão que elas podem ter sobre a estruturação familiar. Mas não viver numa família organizada de acordo com os padrões tradicionais não significa que se está vivendo numa família desorganizada. São muitas as formas de estruturar um grupo familiar; é preciso questionar a afirmação de que somente uma delas é válida.

p. 40

Na verdade, existem muitas mães carinhosas e interessadas pelos filhos no bairro de periferia e nas favelas e muitas mães repressivas, agressivas e rejeitadoras nas famílias das classes média e alta.

*- O mito da evasão escolar.*

Problematizado ainda mais a evasão do fracasso, é preciso recolocar uma questão que tem sido abordada de forma simplista: "as crianças de classe baixa abandonam a escola com frequência porque desde muito cedo têm necessidade de trabalhar". Pesquisa realizada por Maria Malta Campos "veio mostrar que a família

pobre deseja e se empenha para que seus filhos estudem, porque vê na escolarização uma possibilidade de melhorar as condições de vida.

No entanto, vários mecanismos mais ou menos sutis presentes nas escolas muitas vezes acabam por impossibilitar esse sonho e frustrar a luta pela sua realização; desse modo, o que chamamos "evasão" assume, na realidade, muito mais características de "expulsão".

- *O mito da gratuidade do ensino público.*

Nessa mesma pesquisa, as autoras reúnem depoimentos de usuários das escolas públicas periféricas que mostram que muitas crianças em idade escolar se encontram fora da escola porque a família não conseguiu fazer frente às despesas de seu ingresso e manutenção; os obstáculos são muitos, desde o período da matrícula, com suas exigências de fotografias, documentos e pagamento da taxa da associação de Pais e Mestres (facultativa na lei, obrigatória segundo a decisão de alguns diretores) até a aquisição de material escolar, as exigências de uniforme, a compra do livro, as contribuições em dinheiro ou em espécie para festas comemorativas e as quermesses.

## **1.8 Conclusão.**

Sem dúvida, é importante pensar no que poderia ser feito no sentido de tornar os educadores menos preconceituosos, mais próximos e mais solidários com as crianças da escola pública e com suas famílias. Mas essa reflexão só

p. 41

pode ser feita se pensarmos criticamente toda a política educacional neste país, todo o sistema escolar marcado de cima a baixo pelo autoritarismo. A desumanização das relações interpessoais está presente em todas as relações que se estabelecem no sistema escolar e no interior das escolas e todos que ocupam posições hierarquicamente subalternas no contexto educacional são ao mesmo tempo dominadores e dominados. É na tomada da consciência disso, através de uma reflexão crítica aberta e constante dos profissionais do ensino e dos usuários da escola sobre suas crenças e suas práticas, que o processo de produção do fracasso escolar poderá começar a ser cotidianamente revisto.