Volume 6

Coleção *Educação & Saúde*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lugli, Rosário Genta
A escola e o fracasso escolar / Rosário Genta Lugli, Regina C. Ellero Gualtieri. — São Paulo : Cortez, 2012. — (Coleção educação & saúde ; v. 6)

Bibliografia.
ISBN 978-85-249-1914-5

1. Avaliação educacional 2. Fracasso escolar 3. Interação professor-alunos 4. Professores - Formação I. Gualtieri, Regina C. Ellero. II. Título. III. Série.

12-05197 CDD-371.28

Índices para catálogo sistemático:

1. Fracasso escolar : Educação 371.28

Regina C. Ellero Gualtieri
Rosário Genta Lugli

A escola e o fracasso escolar

CORTEZ EDITORA

1

Fracasso escolar em retrospectiva

Repetência: uma história sem fim

Por várias décadas, as taxas de repetência e de evasão foram altas, o que levou Anísio Teixeira (1900-1971), um dos nomes expressivos da educação nacional na primeira metade do século XX, a denunciar, no final dos anos 1950, a extrema seletividade da escola brasileira. Em sua avaliação, a situação da educação apresentava-se como uma pirâmide cuja base não tinha consistência e solidez, o que lhe dava o aspecto de obelisco (Teixeira, 1964, p. 388). Tal situação foi caracterizada por meio de estatísticas que evidenciavam o declínio de matrículas ao longo das séries. Apresentando dados de 1956, Anísio Teixeira comentava:

> encontram-se no 1º ano 2.664.121 alunos, quando ali só deviam encontrar 1.600.000 (grupo de idade de 7 anos), no 2º, 1.075.792, quando aí se deviam achar 1.500.000, no 3º, 735.116, onde deviam estar outros 1.500.000, no 4º e 5º anos, 466.957, quando aí deviam estar 1.480.000; só este fato já afila singularmente a pirâmide (Teixeira, 1964, p. 389).

A imagem do obelisco se manteve como representativa do sistema por décadas sucessivas. Dados dos anos 1990 revelam a manutenção de forte irregularidade no fluxo de alunos no ensino fundamental de oito anos: menos da metade teve condições de finalizar a educação fundamental no período esperado de oito anos, como mostra a tabela que segue.

Número de matrículas no Ensino Fundamental	
1ª série 1991	6.045.729
8ª série 1998	2.750.684

Fonte: MEC/Inep/SEEC.

Ainda hoje, os números demonstram que apenas um pouco mais da metade dos matriculados na 1ª série no ano de 2002 mostrou-se em condições de concluir o ensino fundamental no tempo esperado, conforme se pode ver na tabela a seguir.

Número de matrículas no Ensino Fundamental	
1ª série 2002	5.818.388
8ª série (9º ano) 2009	3.152.777

Fonte: MEC/Inep/SEEC.

Essa grande seletividade, historicamente persistente, já foi considerada, há décadas, sinal de rigor e de competência da

escola pública o que, aparentemente, ficava evidente na qualidade da formação dos que conseguiam avançar no processo de escolarização.

No entanto, não podemos esquecer que nosso sistema público de ensino foi construído com inúmeras barreiras, como exame ao final em cada série, exame para admissão ao ginásio, ou para o acesso ao secundário, e vestibular para entrada no ensino superior. Com isso, os muitos que não aprendiam o exigido para ultrapassar todos esses obstáculos eram gradativa e sistematicamente eliminados do sistema e, em tal circunstância, a medida da qualidade da escola pública era obtida a partir dos bem-sucedidos e não daqueles a quem não conseguia ensinar. Nessa lógica, a incapacidade da escola em promover todos, ou boa parte das crianças e jovens, que nela ingressava, não ficava explícita graças às barreiras que os excluíam precocemente. Ou mais precisamente, essa incapacidade não era entendida como dela, mas sim dos estudantes.

Nos anos 1930, momento da organização do sistema educacional brasileiro, as barreiras eram justificadas por referenciais liberais como respaldo de conhecimentos científicos da época, particularmente, da área médica, da biologia e da psicologia. Em outras palavras, o rigoroso processo seletivo no interior da organização escolar era admitido como natural porque havia a convicção de que o sucesso ou o insucesso dependia da capacidade do sujeito. Ao Estado, competia oferecer igualdade de oportunidades, proporcionando educação pública para todos, mas na medida da capacidade revelada de cada um.

Movidos por esses princípios, educadores, como Fernando de Azevedo (1894-1974), afirmavam que a educação deixava de ser um privilégio determinado pela condição socioeconômica para assumir um "caráter biológico", quer dizer, uma educação que reconhecia a todo o indivíduo o direito de ser educado até

onde permitissem suas "aptidões naturais". Em documento, publicado em 1932, que se tornou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Azevedo e publicado com mais 25 signatários, podemos ler:

> A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites da classe, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a "hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (Azevedo, s.d., p. 64).

No dizer de Azevedo, o "princípio do direito biológico" teria de ser respeitado pelo Estado e, mais do que isso, cabia a ele organizar os meios de torná-lo efetivo, oferecendo oportunidades e assegurando as condições para que as crianças se escolarizassem, sempre de acordo com suas capacidades e nunca em função de critérios econômicos. Com essa visão, ainda no Manifesto, escreveu que "se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa". A escola seletiva foi compreendida como necessária e, por isso desejável, pois, na visão do autor do Manifesto, "quanto mais pesquisada e selecionada for a elite", concluía, "tanto mais perfeitas serão as sociedades" (Azevedo, s.d., p. 76).

A aprendizagem e o consequente prosseguimento no processo de escolarização dependiam, portanto, das "aptidões naturais" reveladas, o que explicava o ideal da pirâmide educacional: pouca escolarização para muitos e muita escolarização para poucos.

Essa pirâmide educacional era compatível com a pirâmide social constitutiva da sociedade industrial, cuja base era integrada por trabalhadores ditos braçais e para os quais era exigido um mínimo de educação escolar.

É nesse contexto ideológico que se consolidou a escola seletiva e nela foram introduzidos e utilizados os instrumentos de medida das diferenças individuais — os testes psicológicos e pedagógicos — com o intuito de diferenciar, separar e hierarquizar as crianças e os jovens, condição necessária para organizar os alunos na "escola sob medida"[1] e oferecer-lhes o ensino segundo suas supostas capacidades.

Aprender como direito biológico

Um exemplo de operacionalização do princípio do direito biológico está na reforma escolar do Distrito Federal, atual cidade do Rio de Janeiro, empreendida por Fernando de Azevedo, em período anterior ao Manifesto, entre 1927 e 1930, quando esse educador foi o diretor da instrução pública no Distrito.

Entre outros aspectos, o texto da reforma, contendo mais de 500 artigos, determinou que a organização das classes obedecesse ao critério de "seleção dos alunos por suas aptidões mentais". Os artigos 446 e 447 estabeleceram a formação de classes comuns e especiais para agrupar os alunos classificados, segundo suas aptidões, condições e necessidades físicas. Para oferecer o que fosse adequado ao desenvolvimento de cada um, a seleção dos alunos, respeitando determinadas categorias, levaria a agrupá-los em três tipos de classes: "comuns ou principais, para normais"; "diferenciais ou fracas para alunos débeis de espírito, instáveis ou retardados"; e "especiais ou de auxílio, para

1. Denominação dada pelo médico, psicólogo e educador suíço, Édouard Claparède (1873-1940), e muito empregada, na época, pelos educadores brasileiros, para designar a escola capaz de oferecer a cada um a educação que lhe convinha.

anormais psíquicos verdadeiros". A reforma ainda orientava as escolas para que identificassem, além dos normais, dos débeis e dos anormais "verdadeiros", também os doentes, os desnutridos, os tuberculosos, os deficientes físicos, os pobres, para que fosse possível encaminhá-los às clínicas escolares que seriam construídas (Azevedo, s.d., p. 185 a 187).

Esquadrinhar a população escolar, para definir os destinos adequados a ela, dependia, portanto, de um processo de classificação. Na proposta da reforma, tal tarefa seria atribuição da "inspeção médico-escolar" realizada por "médicos escolares, secundados em seus distritos pelas professoras e pelas educadoras sanitárias" (Azevedo, s.d., p. 184).

Importantes auxiliares para essa classificação foram os testes para avaliar inteligência, maturidade ou nível de aprendizagem, muito utilizados nas primeiras décadas do século 20. Tomados como científicos, constituíam meio para indicar aos educadores as potencialidades e as limitações dos alunos. E, um dos incentivadores para usá-los no âmbito escolar foi o educador Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), que os compreendia como um instrumento capaz de avaliar os níveis de desenvolvimento e aptidão da criança de modo preciso e impessoal. Essa visão, ele a expressou em sua extensa obra e, quando assumiu postos executivos, tratou de difundi-la e torná-la política pública.

Assim, na Diretoria da Instrução Pública, em São Paulo, cargo que ocupou entre 1930 e 1931, foi responsável por editar a revista *Escola Nova* (REN), um veículo de divulgação das ideias educacionais que defendia e de construção da cultura pedagógica da época. Um dos números, publicado em 1931, foi dedicado ao tema "testes e medidas" com artigos de autoria variada. Vale a pena recuperar a maneira com que apresentou as finalidades dos testes, suas aplicações e os usos dados aos resultados.

Na abertura do volume, chamou a atenção para o fato de que os testes permitiam realizar diagnósticos em poucos minutos e classificar alunos de modo perfeito, a ponto de propiciar uma antevisão a respeito do destino dos alunos. Dizia o educador, uma vez diagnosticados, "imaginar-lhes o futuro, não vai senão um passo [...] os mestres sempre procuram medir o que os alunos são como sempre procuram determinar o que eles serão" (REN, 1931, v. II, ns. 3 e 4, p. 254-55).

O diagnóstico era o ponto inicial para organizar o ensino do modo como era desejável, na época: por meio das classes homogêneas. Compostas por alunos com níveis de inteligência e aptidões semelhantes, as classes com "uniformidade mental" constituíam uma estratégia para enfrentar o problema da repetência e dos designados "retardados pedagógicos" porque, desse modo, evitava-se a dispersão dos professores que teriam de educar, simultaneamente, os "pouco dotados" e os "bem-dotados". As classes homogêneas, além disso, permitiam, supostamente com mais facilidade, ensinar cada um de acordo com sua capacidade revelada pelos testes, como determinava a "escola sob medida".

O uso dos testes também se mostrava um importante apoio às escolas perante a comunidade, pois os resultados possibilitavam justificar as diferenças nos desempenhos. Em um dos artigos publicados, os autores, professores de Psicologia na Universidade de Ohio, recomendavam aos inspetores e diretores que conhecessem bem o "capital humano" que estava sob sua responsabilidade. Com o uso dos testes coletivos de inteligência, afirmavam, os administradores poderiam descobrir que os alunos de certas escolas eram bem menos dotados do que os de outras, e isso evitaria ser injusto para com os professores que estavam diante da "pesada tarefa de valorizar um *capital humano* de qualidade inferior". Mesmo admitindo que "um grande número de

causas", entre as quais o "valor dos métodos de ensino adotados", poderia entrar em jogo para explicar as diferenças de desempenho, em primeiro lugar, deveria ser verificado, na visão dos autores, se não se tratava de crianças "anormalmente pouco dotadas", pois, explicavam, esses "alunos subnormais podem não aprender facilmente a despeito da boa vontade deles" (REN, 1931, v. II, ns. 3 e 4, p. 317).

A culpabilização da criança pelo fracasso na escola, em virtude de suas pretensas características biológicas, deve, então, ser compreendida nesse quadro em que as ciências, particularmente, da hereditariedade, sustentavam explicações fatalistas que situavam a não aprendizagem como resultado de uma condição do sujeito sobre a qual a escola pouco podia interferir. Se o problema orgânico decorresse de problemas de saúde ou má nutrição, aí sim o poder público deveria intervir para minorá-los, pois eram percebidos como limitadores da aprendizagem. Não por acaso, no período em questão, os serviços de saúde dirigidos ao aluno foram pensados como parte integrante da organização do próprio sistema escolar.

No ideário liberal havia ainda outro aspecto muito valorizado, quando se tratava da questão do desempenho: o esforço pessoal. Ele era visto como elemento determinante para o sucesso ou o fracasso na vida e na escola e, nessa perspectiva, as aptidões naturais, os dotes intelectuais, herdados geneticamente, se combinavam com o esforço empreendido, estabelecendo o quanto cada um seria bem-sucedido. A combinação entre capacidade, dote intelectual e esforço definia o mérito.[2]

A ideia de mérito acabava por isentar o sistema e a escola, de responderem pela desigualdade de resultados, pois a criança

2. Essa definição é de Michael Young, em sua obra *The rise of the meritocracy*, publicada em 1958, conforme Soares (1981, p. 49).

e o jovem eram responsabilizados por não atenderem às expectativas estabelecidas pela escola ou porque eram incapazes, do ponto de vista biológico, ou por não se esforçarem o suficiente, ou até mesmo por ambas as razões. Mas, convivendo com essas interpretações, havia outra que reduzia o papel da hereditariedade, sem descartá-la.

Anormalizados pelo meio

Nas primeiras décadas do século XX, à medida que as discussões psicanalíticas ganhavam espaço, as justificativas psicogenéticas passaram a integrar o repertório das explicações sobre o fracasso das crianças na escola e o determinismo orgânico deixou de ser a única forma de entender o insucesso escolar. Com os progressos da Psiquiatria, tornou-se importante prestar atenção na história de vida da criança, nas interações e nos conflitos que marcavam seu desenvolvimento e a considerar tais elementos como interferentes na adaptação escolar (Vial, 1985).

No Brasil dos anos 1930, a incorporação de conceitos psicanalíticos nos estudos educacionais trouxe, do mesmo modo, mais um elemento para pensar as causas das dificuldades de aprendizagem e dos desajustes de comportamento: o papel do ambiente no desenvolvimento da personalidade da criança, conforme o estudo de Patto (1999). A dimensão afetivo-emocional, segundo a autora, passou a ser considerada na determinação do comportamento e de seus desvios, o que provocou a entrada de novos referenciais e terminologia no vocabulário educacional. A criança com dificuldades de aprendizagem ou comportamentos considerados desviantes tornou-se, nessa perspectiva, "criança-problema".

Sobre esse aspecto, a autora assinala que

> as publicações que têm no título essa expressão são típicas dos anos trinta e operam mudanças na concepção das causas das dificuldades de aprendizagem escolar: se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais (Patto, 1999, p. 62).

Representativos são os trabalhos de Arthur Ramos (1903-1949), médico e antropólogo que chefiou o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Departamento de Educação do Rio de Janeiro, no período de 1934 a 1939. Entre outros títulos, publicou, em 1939, *A criança problema. A higiene mental na escola primária*, obra resultante das observações realizadas em crianças de escolas públicas do Distrito Federal.

A experiência que acumulou, examinando o histórico de vida dos escolares tratados como "difíceis", mostrou-lhe a necessidade de rever a questão, começando por indicar como imprópria a denominação "anormal", comumente utilizada para as crianças que não podiam desempenhar as tarefas escolares "em paralelo" com os companheiros, os "normais". Em seu julgamento, o conceito de "anormal" era o ponto de vista adulto, consequência de um "enorme sadismo inconsciente", comparável ao que foi feito com o "homem primitivo cuja 'selvageria' foi uma criação dos civilizados". Estava convencido de que apenas uma fração insignificante dessas crianças merecia, a rigor, a denominação "anormal", termo que preferia reservar apenas aos escolares não educáveis no ambiente da escola comum em razão de defeitos constitucionais, hereditários, ou outros que provocassem desequilíbrio das funções neuropsíquicas. Em suas palavras:

> A grande maioria, podemos dizer os 90% das crianças tidas como "anormais", verificamos na realidade serem crianças difíceis, "problemas", vítimas de uma série de circunstâncias adversas [...], e entre as quais avultam as condições de desajustamento dos seus ambientes social e familiar (Ramos, 1939, p. xi).

O argumento era o de que a maioria das crianças era "anormalizada" pelo meio e, portanto, as "turbulentas", "desobedientes", "desatentas", "duras de cabeça", "atrasadas", "caudas de classe", qualificações comuns, na época, geralmente, não eram "anormais". Seus estudos indicavam que esse comportamento resultava da interferência de fatores externos, dos "males sociais", entre os quais mencionava, "o pauperismo, os tóxicos sociais, os desajustamentos vários, a doença, a habitação. [...] A casa onde a criança passou os primeiros anos da sua existência está associada às suas primeiras impressões da vida" (Ramos, 1939, p. 11 e 13).

Nas fichas que o Serviço preparava com as características dos escolares, ele encontrava elementos para reconstituir a vida doméstica das crianças e as descrevia como plena de influências poderosas — conflitos, maus-tratos físicos, péssimos modelos a imitar, subnutrição, fadiga, alcoolismo. Tudo isso, afirmava, era determinante do mau ou nenhum rendimento na escola, dos problemas de personalidade e de conduta.

O ambiente familiar era central na explicação do comportamento da criança-problema, fosse a "mimada", a "superprotegida", ou a "escorraçada", a "odiada", a que sofria maus-tratos. Ocorria, portanto, um deslocamento na interpretação da incapacidade da criança em atender às exigências da instituição: de causas de origem interna ao indivíduo — orgânica ou hereditária — a causas de origem externa, situadas no ambiente, principalmente no familiar, o que gerava uma variedade de tipos.

> Não há criança-problema, como tipo único de reação, e sim "problemas" da criança, em graus variados, subindo a escala de uma complexidade crescente. Para a solução desses "problemas", devemos armar a equação da criança com os termos fornecidos, em primeiro lugar pelas pessoas e "imagos" da sua ambiência familiar (Ramos, 1939, p. 18).

Arthur Ramos relativizava o papel da hereditariedade na determinação dos comportamentos indesejados ou do insucesso na escola e buscava no meio externo, principalmente, na vida doméstica, a origem dos desajustes das crianças. O fato é que os exemplos recolhidos, as "2.000 crianças observadas 'em profundidade'", conforme sua contabilidade, permitiram-lhe construir um grande painel da miséria social em que seus pesquisados estavam mergulhados. E, como aponta Freitas (2010), a pobreza foi fundamental para a construção do conceito de "criança-problema", ou seja, para os "turbulentos" ou os "duros de cabeça", a pobreza, identificada em suas casas, nos vícios de seus familiares, nos conflitos por eles vividos, era um fator explicativo do desajuste.

O deslocamento de foco na interpretação — da herança para o meio, de anormal para anormalizado —, no entanto, não transformou a escola seletiva que continuou a discriminar e a excluir os que a ela não se ajustavam. E mais, ao explicar as dificuldades de escolarização, principalmente, a partir de disfunções psicológicas, essa forma de compreender o fracasso e os desvios de comportamento deu nova legitimidade para tratar os "escolares difíceis" como casos clínicos.

Não por acaso, as clínicas de higiene mental foram consideradas um importante anexo da escola para tratar as crianças-problema ou os alunos difíceis, "não para segregá-los do ambiente escolar", mas para "ajustá-los", como dizia Ramos. Explicava que, nas clínicas escolares, eles eram, primeiramente, examinados e tratados do ponto de vista "médico-orgânico"; diagnosticavam e tratavam disfunções orgânicas tais como doenças, desnutrição, problemas oftálmicos, pois reconhecia que o rendimento escolar estava, "muitas vezes e, inicialmente, condicionado a causas puramente orgânicas". Vencida essa etapa, se houvesse necessidade, as clínicas fariam a "correção psicológica", tarefa do "médico-psicólogo".

Compreender os problemas de aprendizagem ou de comportamento, de um ponto de vista médico-orgânico ou médico-psicológico, era um modo de pensar que, na visão de intelectuais, como Ramos, se contrapunha às "tentativas simplistas" do emprego dos testes.

> Tivemos ocasião de examinar detidamente, por exemplo, os casos dos atrasados afetivos, de crianças-problema de toda sorte, vítimas das constelações de seus ambientes familiar e social. Concluir sumariamente por um "atraso" ou por uma "anormalidade" porque o teste A ou o teste B concluiu assim — é desconhecer os aspectos totais da personalidade humana (Ramos, 1939, p. 407).

Mesmo gerando controvérsias em relação a como diagnosticá-las e podendo se assentar em explicações variadas — causas orgânicas, hereditárias ou psicológicas — é digno de nota o fato de que, nessas interpretações, as dificuldades na aprendizagem tinham sua gênese nas próprias crianças e/ou em suas famílias. O fracasso decorria de causas externas à realidade escolar e a possibilidade de que pudesse estar associado às condições de escolarização não era considerada com o mesmo peso. A julgar pela recomendação publicada na revista *Escola Nova*, anteriormente já citada, neste trabalho, os fatores intraescolares poderiam ser levados em conta apenas depois de verificada a qualidade do *capital humano* com o qual a escola trabalhava.

Explicar o sucesso pelas aptidões herdadas, e bem aproveitadas pelo esforço pessoal, justificava a escola seletiva, escamoteando o fato de que o fracasso representava a regra, entre os pouco dotados do ponto de vista socioeconômico, e a exceção, entre os mais bem favorecidos. De outro modo, atribuir o insucesso às perturbações psicológicas, adquiridas no meio, sobretudo no ambiente doméstico, caracterizado por maus-tratos ou desajustado pelos vícios, revelava a condição de "anormalizada" da criança, geralmente, pobre, mas tal percepção, por si só, não alterava a lógica seletiva da escola; apenas ampliava as justificativas para barrar o avanço de um grande número de crianças no processo de escolarização e o acesso aos bens culturais.

Em meados do século XX, no entanto, intensificaram-se as interpretações que apontavam a estreita relação entre desempenho escolar e condições materiais de vida de crianças e jovens e, portanto, entre desempenho escolar e classe social. Assim, mais um elemento foi introduzido para se pensar o fracasso e novas categorias surgiram para identificar e agrupar os fracassados.

Déficit ou diferença cultural?

A correlação entre classe social e sucesso escolar tornou-se mais evidente à medida que as oportunidades de escolarização se ampliaram para diferentes segmentos sociais. Foi nos Estados Unidos, como aponta o sociólogo britânico Basil Bernstein (1924-2000), que se desenvolveu uma "enorme máquina burocrática de pesquisa" sobre a educação de crianças de "classe social inferior" ou de crianças negras de "classe social inferior". A partir dessas pesquisas, produzidas entre as décadas de 1940 e 1950, geralmente por psicólogos, estruturaram-se novas categorias educativas — os "culturalmente desfavorecidos", os

"linguisticamente deficientes", os "socialmente prejudicados" — e introduzida a ideia de educação compensatória como forma de enfrentar a condição desfavorecida dessas crianças (Bernstein, 1985).

Nessa abordagem, predominava a perspectiva da carência, ou seja, as crianças eram diagnosticadas como "carentes", em função de serem provenientes de ambientes — família e comunidade — considerados culturalmente pobres, com poucos estímulos sensoriais, motores, linguísticos, que pudessem favorecer seu desenvolvimento psicológico, sua "prontidão" para a entrada no mundo escolar. Essa deficiência, provocada pela "privação cultural", pela não transmissão de padrões culturais adequados à realização dos fazeres escolares, era apontada como a principal causa do fracasso.

Estudos comparativos de rendimento intelectual e escolar entre indivíduos pertencentes a classes sociais diferentes tornaram-se abundantes na década de 1960 e, de modo geral, revelavam, considerando a revisão bibliográfica realizada por Patto (1981, p. 211-13), que as crianças oriundas de famílias de baixa renda tinham aprendizagem lenta, e, em sala de aula, eram apáticas e desinteressadas, apresentavam dificuldades de abstração, de verbalização, de se adequarem às regras e à disciplina escolar, além de mostrarem problemas de saúde que interferiam na aprendizagem com consequente atraso escolar.

Os programas de educação compensatória eram, em tal contexto, uma estratégia para fazer frente a esses pretensos "déficits" das crianças, prevenindo ou minorando seus efeitos, dependendo do momento em que fossem implantados. Para os de idade pré-escolar, a educação compensatória tinha por objetivo melhorar sua "prontidão" para a aprendizagem escolar. Isso queria dizer propiciar experiências que possibilitassem reduzir

os danos provocados pelo ambiente pobre de estímulos cognitivos em que se originavam e aproximá-las das predisposições daqueles que não sofreram "privação cultural". Desenvolvida com crianças que já haviam ingressado no sistema escolar regular, a educação compensatória procurava, do mesmo modo, estimular os alunos para melhorar a atenção, a disciplina, o interesse, a criatividade, as habilidades requeridas no mundo escolar.

Foi, assim, no esforço para compreender e reverter os efeitos da suposta "privação cultural" sofrida pelas crianças, que se disseminou a "psicologia da pobreza" (Patto, 1981) que abrangia as caracterizações dos carentes, as descrições de suas deficiências de habilidades para o bom desempenho linguístico ou de inadequações de comportamento e de atitudes.

O sociólogo Bernstein, na época, criticava as teorias carenciais e seus desdobramentos, ao apontar que o conceito de educação compensatória contribuía para desviar a atenção da influência, no processo de aprendizagem, da organização interna da escola e do contexto educativo, para concentrá-la na família e nas crianças.

> O conceito de "educação compensatória" implica que falte alguma coisa à família e, consequentemente, à criança. As crianças são, portanto, incapazes de serem beneficiadas pela escolarização. Conclui-se, então, que a escola deve "compensar" o que falta à família, e as crianças são consideradas como sistemas deficientes. [...] Em minha opinião, deveríamos parar de pensar em termos de "educação compensatória" e, em vez disso, considerar mais seriamente e de maneira sistemática as condições e os contextos do ambiente educativo (Bernstein, 1985, p. 48).

Seu argumento era o de que a escola lidava com a transmissão e o desenvolvimento das "ordens universalistas" e isso representava um confronto com as "ordens de significação particularistas" que as crianças levavam para a escola. Particularistas porque eram significações construídas em contextos específicos aos modos de vida das crianças em oposição às ordens universalistas menos ligadas a contextos. Entendido esse aspecto, esclarecia, "introduzir a criança nas significações universalistas das formas de pensamento utilizadas por todo o mundo" era educá-la, não era educação compensatória. Entretanto, a escola precisava compreender os significados antes de transformá-los; precisava trabalhar com aquilo que a criança podia oferecer. E o grande problema, na sua avaliação, era que a maioria dos contextos de aprendizagem — os exemplos a serem estudados, os livros de leitura — era copiada do mundo simbólico burguês e, consequentemente, a maioria das crianças, ao entrar na escola, colocava-se em contato com um sistema simbólico sem perfeita ligação com a vida que levava fora da escola. Esse choque inevitável levava ao fracasso (Bernstein, 1985, p. 52-6).

No Brasil, estudos como os de Poppovic, Esposito e Cruz (1973) sinalizavam nessa direção. Para as autoras, a criança de classe desfavorecida, ao sair do ambiente familiar para frequentar a escola, sofria um processo de marginalização porque se deparava "com uma instituição mantida, organizada e regida conforme os padrões da classe média" que eram considerados "bem diversos dos que lhe foram dados" e que se manteriam distantes daqueles que continuaria a assimilar em seu ambiente. Esse "padrão diverso" ou diferente, na visão das pesquisadoras, dava início a um "processo de marginalização" dessas crianças, não apenas porque os professores, em geral, desconheciam os padrões culturais que não lhes eram os próprios, mas também porque valorizavam "atitudes e comportamentos considerados 'certos', por serem gerais e fundamentais para a manutenção do sistema sociocultural vigente". Ainda avaliavam que o currículo, os professores, o sistema educacional e a so-

ciedade como um todo tomavam como referência maneiras de "castigar e recompensar, competir e cooperar, e ambicionar intelectualmente" que exprimiam "plenamente a experiência dos grupos de nível socioeconômico médio e alto", o que acentuava o contraste das vivências (Poppovic, Esposito e Cruz, 1973, p. 12).

Com tal colocação, as autoras traziam para o debate a participação no desempenho das crianças do "fator escola". Entendiam que o aluno, "culturalmente marginalizado", não estava preparado para a escola existente e a escola, por sua vez, não estava preparada para atender esse aluno.

Com base nessa perspectiva, Poppovic coordenou o desenvolvimento de um programa de alfabetização — Programa Alfa — que visava simultaneamente aprendizagem do aluno e à formação do professor para a realização dessa aprendizagem. Era uma iniciativa que pretendia enfrentar a repetição maciça na 1ª série e foi implementada por várias secretarias municipais e estaduais.[3] Entre seus princípios, podemos ler "mais tempo para aprender e ensinar", para permitir um "ritmo mais pessoal" que não exigisse "resultados no ritmo pressionado do atual sistema"; fornecer "materiais e técnicas de ensino adequadas"; orientar os professores sobre os métodos e as didáticas mais apropriadas (Poppovic, 1977). Em suma, tratava-se de preparar o professor para lidar com crianças cujos padrões culturais eram identificados como diversos das de classe média.

Estudos e programas como os de Poppovic e sua equipe pretenderem trabalhar com a perspectiva da "diferença cultural" que crianças pobres apresentavam relativamente às crianças de

3. O Programa Alfa foi implementado em vários estados, entre os quais, citam-se Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul (cf. Bernardes, 2002 e *Jornal Alfa*, ano 1, n. 2, set. 1981).

outros estratos socioeconômicos e não com a perspectiva do "déficit". No entanto, como bem discute Patto (1999, p. 140), nessas produções, as explicações se tornavam ambíguas à medida que os argumentos eram apresentados e, frequentemente, a "diferença cultural" se transformava em "déficit cultural".

O fato é que a ideia de déficit esteve fortemente associada aos fundamentos dos programas de assistência ao pré-escolar que surgiram como "solução ideal" para suprir as supostas deficiências instaladas nos ambientes de origem das crianças e melhor prepará-las para a entrada na escola fundamental. Exemplar dessa visão é a de membros do Conselho Federal de Educação que, nos anos 1970, reivindicavam a educação pré-escolar como "pré-requisito de um desenvolvimento ótimo da criança na sua fase de escolarização regular" e "como investimento em capital humano".[4]

Era a perspectiva de deficiência a ser suprida combinada com uma visão pragmática para enfrentar os índices desastrosos de desempenho escolar, sobretudo os das séries iniciais. Tratava-se, em suma, de melhorar o desenvolvimento do pré-escolar, tendo em vista a melhoria do desempenho do escolar.

Vários programas foram implementados nos âmbitos federal, estadual e municipal, com a finalidade de cuidar da infância carente, de suas deficiências nutricionais e de seu despreparo para a escolarização, como aponta Campos (1979). Sua análise revela que, a despeito de o tema ter surgido com "grande ímpeto", as modalidades de atendimento e o número de vagas previstas ficaram longe de constituir uma prática efetiva de assistência ao pré-escolar.

Sua crítica, porém, vai além da inoperância e incide também sobre os princípios de uma proposta de educação pré-escolar cuja finalidade é preparar para a escolarização futura. Ainda que

4. Posicionamento da conselheira Eunides Brito da Silva, citado por Scheibe, Kreutz, Noronha, (1982, p. 59).

fossem importantes os objetivos de alimentar convenientemente e reforçar os conhecimentos e habilidades das crianças, tendo em vista a escolaridade futura, a autora se recusa a entendê-los como suficientes. Ao se pensar na criança, dizia, era preciso ir além de sua condição de pré-escolar e respeitá-la tanto em suas necessidades "afetivas e lúdicas" como na "cultura que compartilha(va) com seu grupo familiar, social e regional". Campos destacava a limitação da abordagem anunciada já na designação "pré-escolar". Tratar a criança como "pré-escolar" era defini-la em função de sua relação com a instituição escola.

Essa visão pragmática, aliás, vinha preponderando no modo como o poder público tratava a questão do desempenho escolar. Nos anos 1970, a baixa produtividade do sistema era uma questão a ser solucionada em função do desperdício e da baixa qualificação da mão de obra. O ideário desenvolvimentista dos anos 1960 exigia do sistema escolar um "produto" mais adequado. Proliferavam as propostas educacionais de cunho tecnicista cujos fundamentos centravam-se na racionalização do sistema de ensino, e isso significava encontrar os caminhos para promover o maior número de crianças no menor espaço de tempo, em perfeita correspondência aos cálculos de maximização dos rendimentos combinados aos de minimização dos custos. Ideólogos da época entendiam que os índices desastrosos da escolarização poderiam ser enfrentados com bom planejamento, clareza sobre os objetivos de ensino, metodologias adequadas e programas de formação de educadores que articulassem todos esses itens.

Nessa concepção, a solução do fracasso escolar era técnica, ou seja, a escola, se bem orientada, dotada de bons métodos e materiais, educaria adequadamente as crianças, não importava sua origem social. Daí, justificava-se a intervenção dos especialistas que deveriam elaborar os objetivos e indicar as metodologias adequadas, em função das demandas do sistema social, ignorando as diferenças de classes sociais, uma vez que tais diferenças poderiam ser compensadas, no âmbito escolar, se adotados os procedimentos corretos. Vários programas oficiais foram estruturados com tal perspectiva.[5]

O cuidado com a saúde do escolar era parte das compensações que o sistema e a escola deveriam providenciar para melhorar o desempenho das crianças, tema que sempre esteve presente nas discussões do fracasso, mas que ganhou novos contornos na época das teorias das carências, como se poderá ver nas discussões da época.

Medicalização do fracasso

Associada às carências ambientais, a má condição da saúde do escolar vigorava entre as justificativas para as dificuldades de aprendizagem da criança pobre, particularmente, a desnutrição e os distúrbios neurológicos, uma atualização nas perspectivas de medicalização[6] que já haviam sustentado as explicações para o fracasso nas primeiras décadas do século XX. Assim, na época das carências, entre as interpretações do fracasso figuravam justificativas que situavam as causas do insucesso da criança em alguma alteração biológica que, eventualmente, ou, pretensamente, apresentava e, nessa condição, a instituição e o sistema escolar estavam fora dessa explicação.

No Brasil, no debate travado nas décadas de 1970 e 1980 em que programas voltados para a saúde do escolar estiveram

5. Ver a discussão em Kuenzer e Machado, (1982) e Patto (1981a).

6. O termo "medicalização" aqui utilizado acompanha o sentido atribuído por Collares e Moysés (1985, p. 10): uma condição em que se buscam causas e soluções médicas para problemas sociais

entre as iniciativas governamentais para enfrentar o fracasso, críticas, como as de Novaes e Zuccolotto (1985), mostraram as limitações dessas iniciativas, ao destacarem a "natureza econométrica" delas. A motivação primeira era favorecer a "maior rentabilidade no uso dos recursos humanos, materiais e financeiros" e melhorar a relação custo-benefício, sempre desvantajosa no sistema educacional, persistentemente improdutivo com altas taxas de evasão e repetência. Tal visão utilitarista sempre foi, aliás, como as próprias autoras enfatizam, parte da história dos serviços de saúde dirigidos aos escolares, geralmente ligados às diretorias de instrução pública.

É relevante o fato de que, nos anos 1970 e 1980, a faixa etária do escolar compreendida entre 5 e 14 anos não representava uma prioridade no planejamento dos serviços de atenção à saúde da criança pois, relativamente à faixa etária de 0-4 anos, constituía uma população com menor risco de morte e de hospitalização. Essa condição não era uma realidade apenas no Brasil, como observam Novaes e Zuccolotto (1985), mas assim acontecia também em países desenvolvidos em que a faixa etária escolar só se tornava objeto de atenção, por parte dos serviços de saúde, se houvesse alguma alteração no perfil epidemiológico de morbidade e mortalidade.

Na literatura estadunidense, por exemplo, uma das alterações nesse perfil, apontada como "nova morbidade", foram os distúrbios de aprendizagem identificados como problemas relacionados ao desenvolvimento neuropsicomotor — a Disfunção Cerebral Mínima (DCM) ou hiperatividade.[7] Reconhecida como

7. Sucupira (1985) recupera brevemente, ao longo da história recente, as variações ocorridas no conceito de hiperatividade como um distúrbio de comportamento associado à inatenção. Os distúrbios de comportamento com essas características já foram associados à lesão cerebral mínima, posteriormente inseridos em um complexo denominado "síndrome hipercinética".

"doença", tornou-se mais uma das explicações do fracasso escolar aqui, no Brasil, primeiramente, entre crianças de nível socioeconômico alto e, posteriormente, com a difusão das informações, também de crianças pobres, como assinalam Collares e Moysés (1985), mesmo tratando-se, na época, de uma condição controvertida dentro da própria medicina. Essas autoras, como também Sucupira (1985), entenderam a difusão e a grande aceitação da disfunção cerebral como fator explicativo do mau rendimento, como decorrências da necessidade de medicalizar o fracasso escolar e de transferir a responsabilidade do insucesso para cada criança.

Para serem compreendidos os referenciais ideológicos da onda de medicalização que emergiu nos anos 1980, é significativa a revisão que Sucupira (1985) fez sobre o tema, ao tentar responder por que uma entidade clínica tão imprecisa, como a DCM ou hiperatividade, foi aceita tanto na academia quanto fora dela, na época.

> As propostas de medicalizar o problema, inclusive com tratamentos medicamentosos, constituem uma forma de controle social. Por outro lado, transfere-se a discussão do comportamento desviante do público leigo para o plano estritamente médico.
>
> A hiperatividade não poderia ser uma resposta lógica a uma situação rígida e opressiva? Crianças hiperativas não poderiam estar informando muito mais a respeito da situação que elas vivenciam do que sobre uma

Em 1980, a Academia Americana de Psiquiatria propôs a denominação Distúrbios por Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade para substituir todas as outras designações. Essas mudanças estiveram, evidentemente, associadas às tentativas de estabelecer fatores etiológicos, critérios diagnósticos e tratamento mais eficazes.

Essa terminologia, como mostra Mesquita (2009), foi, por sua vez, alterada no final dos anos 1980 para "Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção" e, na década de 1990, cunhou-se a nomenclatura atual: "Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade" (TDAH).

"patologia" individual? Na verdade não seria o sistema social, e não a criança, que necessitaria de "remediação"? (Sucupira, 1985, p. 38).

Nessa linha de raciocínio, o hiperativo poderia ser compreendido como expressão de seu desajuste em relação ao ambiente social, ou mais precisamente, trata-se de um comportamento reacional a esse ambiente social percebido pela criança como opressivo e contra o qual se insurge.

A crítica feita, na época, incidia, sobretudo, na aceitação de um diagnóstico, difícil de ser estabelecido, para explicar uma condição geralmente identificada no ambiente escolar a partir de julgamentos realizados por pessoas do convívio da criança, que tinham por referenciais normas e regras escolares, interpretadas pelos críticos como propícias a exacerbar comportamentos — de desatenção ou hiperativos — que não constituíam uma doença.

Portanto, seguindo essa conclusão, determinados espaços, como a escola, são propícios para detectar os sintomas porque, provavelmente, eles mesmos podem exacerbá-los, já que há uma expectativa de adaptação escolar.

No Brasil, outra explicação biologizante para o fracasso, muito bem aceita na mesma época, em função de uma realidade social reconhecidamente díspar, foi a desnutrição, como já mencionado.

As pesquisas, na década de 1970, conforme assinalado por Moysés (1985), mostravam que a taxa de prevalência da desnutrição protéico-calórica em crianças até cinco anos de idade, no Estado de São Paulo, por exemplo, estava em torno de 30 a 50%, e nos estados do Nordeste, entre 50 e 70%. Tais estudos registravam também a ação deletéria da desnutrição sobre as atividades intelectuais e, por decorrência, frequentemente, estabelecia-se a correlação entre mau desempenho e carência nutricional. Além disso, a anemia por deficiência de ferro era igualmente apontada como fator responsável pelo insucesso da criança.

No entanto, a mesma autora chamava a atenção para o fato de que os dados de desnutrição grave eram referentes às crianças pré-escolares e que, raramente, as que sofreram esse tipo de desnutrição chegavam à escola. As crianças em idade escolar eram portadoras de desnutrição leve, alteração cuja influência no aprendizado não era nítida. Do mesmo modo, afirmava não ser comum encontrar crianças com anemia grave, mas reconhecia que a "fome do dia" era um fator que, de fato, interferia no aproveitamento da criança. Essa distinção — entre fome e desnutrição — era importante ser feita, pois a ingestão de refeições durante o período de aula era medida que contribuiria para reduzir o problema da apatia, da indisponibilidade para atividades físicas e, consequentemente, do rendimento. Reduzir e não solucionar o problema, pois, como afirmava Collares (1985), as pesquisas que realizou evidenciavam que a merenda escolar não melhorava o estado nutricional, mas saciava a fome, o que exigia do Estado, independentemente de existir ou não carência nutricional na população, sua oferta para evitar que as crianças ficassem muitas horas sem se alimentar.

Como síntese, ambas as autoras, severas críticas da medicalização do fracasso, colocavam a própria estrutura do ensino, as condições da escola, a formação dos professores, o currículo, entre outras variáveis intrínsecas ao sistema escolar, como elementos mais importantes a serem considerados quando se quer entender o fracasso na escola brasileira.

As discussões apresentadas fazem ver que, ao mesmo tempo que as teorias das carências se expandiam e ganhavam adeptos nos sistemas de ensino e se transformavam em políticas públicas, como forma de enfrentar o fracasso, intensificavam-se as críticas contra elas, críticas que procuravam desvelar a fragilidade conceitual e teórica das justificativas geradas, bem como a parcialidade das interpretações por, geralmente, excluírem das causas a

participação das instâncias envolvidas — escola e sistema — no processo educacional das crianças.

Nos anos 1960 e 1970 outras críticas responsabilizaram diretamente a escola, como instituição social, pelo maior ou menor êxito dos alunos. Os sociólogos da corrente chamada reprodutivista, entre os quais se destaca o francês Pierre Bourdieu (1930-2002), colocaram em evidência a estreita correspondência entre o modo de atuar da escola e a seleção operada em seu interior, dela excluindo a maioria.

Escola de privilégios

Pierre Bourdieu, juntamente com Jean Claude Passeron, em conhecido texto publicado em 1970 — *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino* — defenderam a tese de que a função social da escola era reproduzir a cultura dominante, garantindo a circulação dos tipos considerados legítimos de manifestação cultural. Ao realizar a reprodução cultural, exercia sua função de "conservação social", reassegurando as relações de força da sociedade. A escola, portanto, era uma instituição que contribuía para a reprodução da estrutura das relações de classe e, uma das decorrências dessa lógica reprodutivista era a eliminação contínua das crianças e jovens de classes desfavorecidas do percurso escolar.

As formas culturais tomadas como legítimas e universalmente válidas, como a norma padrão da língua, sua literatura e o pensamento científico, na visão desses autores, aproximavam-se dos modos habituais de expressão e pensamento das camadas mais favorecidas, do ponto de vista socioeconômico e, portanto, eram mais difíceis de serem aprendidos por crianças e jovens das camadas populares. Eles chegavam com muito menos repertório

em termos daquilo que são comportamentos e conhecimentos exigidos pela escola. Era como se, em vez de ir à escola, fossem a um país estrangeiro: não compreendiam o que estava sendo dito e não se identificavam com os modos de se comportar. Nesse processo, acabavam por se reconhecer como "inferiores" ou "inadequados", graças às notas baixas ou avaliações desfavoráveis que se sucediam, ano após ano. Assim, a escola convencia as camadas desfavorecidas de que elas ocupavam o lugar que lhes correspondia na ordem social.

Tratava-se, portanto, de uma função ideológica no sentido de que as crianças pobres aprendiam que a escola e a cultura legítima lhes eram inalcançáveis por conta de deficiências que eram suas.

A esse respeito, Bourdieu, em texto originalmente publicado em 1966, afirmava que a equidade nas oportunidades de escolarização, que pauta a prática pedagógica, serve como "máscara e justificação" para as desigualdades reais do ensino e da cultura transmitida e denunciava:

> [...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entres as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura [...]. (Bourdieu, 2005, p. 53).

Nessa visão, portanto, a escola tida como um espaço em que se propicia a igualdade de oportunidades e o sucesso decorre do mérito, é reavaliada e reapresentada como uma instituição em que se reproduzem e legitimam as desigualdades sociais.

Os estudos de Bourdieu, sem dúvida, contribuíram para forte abalo nas análises que assentavam as origens das desigualdades escolares e dos desempenhos diferenciados simplesmente como decorrentes do mérito e das capacidades individuais.

Afinal, quem fracassa?

Nessa breve retrospectiva, foi possível perceber que, entre as décadas de 1930 e 1980, a explicação do fracasso escolar foi buscada nas características individuais das crianças — suas capacidades, sua herança genética, sua origem sociofamiliar, suas carências, enfim. Foi também interpretado como uma condição inexorável em decorrência de fatores sociais e culturais, pois nessa perspectiva a instituição escolar reproduziria as diferenças sociais e culturais de uma sociedade de classes. E a responsabilidade da escola ou do sistema educacional? Diante do fracasso, foi apontada como uma condição possível, mas subalterna ou secundária às razões que envolviam a qualidade intelectual das crianças. Ou como expressão de ineficácia administrativa, um problema técnico que um bom planejamento e investimento racional de recursos resolveriam. Nos anos 1970, a organização e o funcionamento da escola e do sistema também foram aventados como possibilidades explicativas do fracasso em lugar de causas que culpabilizaram a própria criança e ou seus familiares.

Visitar a história nos mostrou as preferências por explicações unicausais do fracasso escolar, ou seja, explicações que não o consideraram um fenômeno complexo e, consequentemente, multidimensional. Como já dissemos, a prática educacional se encontra no cruzamento de aspectos muito diversos que envolvem a cultura escolar, o currículo, os conteúdos escolares, os métodos de ensino, os fatores individuais relativos aos educadores e às crianças, a configuração do grupo de professores e de alunos que interagem, os fatores culturais e sociais que afetam a vida escolar. Assim, nenhuma das perspectivas, isoladamente, foi e será capaz de explicar e tampouco resolver o problema do fracasso escolar.

Além disso, essa incursão na história nos permitiu perceber a preferência por interpretar as dificuldades e as perturbações da criança que levam ao fracasso escolar como algo que a escola apenas põe em evidência, pois geralmente se compreende que elas preexistem à realidade escolar. A possibilidade de que a vivência na escola possa gerar comportamento reacional foi subestimada, exceto em determinadas críticas às explicações que culpabilizavam exclusivamente a criança pelos desajustes.

A esse respeito, Monique Vial escreveu em 1972:

> O caráter patológico das dificuldades escolares continua a ser admitido pela quase totalidade daqueles que as estudam. Médicos, psicólogos e mesmo professores e pais, quando são informados, só procuram explicação para o fracasso da criança nas características individuais, no "desvio" em relação às crianças "normais". [...] Se a criança está doente, é apenas nela que devemos buscar as causas de seu fracasso: a escola e, mais além, a sociedade, não são responsáveis. [...] Patologização do fracasso escolar, categorização dos "inadaptados escolares" e explicações unívocas pelo "desvio", pela "anormalidade", são todos álibis para a escola e servem, de fato, conscientemente ou não, de caução e fundamento para uma política escolar de seleção e de segregação (Vial, 1985, p. 14-5).

Tal perspectiva foi alterada nos anos subsequentes? Como o fracasso tem sido tratado na atualidade? Como sistema, escola, professores, alunos e sociedade têm reagido a esse problema e apresentado soluções? É o que procuraremos abordar no próximo capítulo.