

A QUESTÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR: SUBSÍDIOS PARA UMA NOVA REFLEXÃO.

Marilene Proença R. de SOUZA*
Denise Trento R. de SOUZA**
Adriana M. MACHADO***
Cíntia C. FRELLER***
Beatriz de Paula SOUZA*

RESUMO: Este artigo procura trazer algumas reflexões a respeito da questão do rendimento escolar, priorizando discutir afirmações que comumente circulam na escola pública sobre as causas das dificuldades de aprendizagem das crianças das classes populares. Por um lado, constatou-se que o mau desempenho escolar não pode, via regra, ser atribuído a características individuais e/ou familiares. Por outro lado, apontou a necessidade de se conhecer, mais de perto, como têm se desenvolvido as práticas e os processos dos diversos protagonistas (professores, pais, diretores, alunos, funcionários) envolvidos na produção escolar.

PALAVRA-CHAVE: Fracasso escolar. Rendimento escolar. Aprendizagem. Psicologia escolar. Carência cultural. Criança - problema.

Abordar a questão do rendimento escolar das crianças das escolas públicas do Brasil é, sem dúvida, uma das tarefas mais desafiantes que se podem propor aqueles que, de alguma maneira, estão comprometidos com a Educação Pública. Ao analisarmos a questão do rendimento escolar das crianças da escola pública brasileira, nas suas causas psico-sociais e pedagógicas, podemos fazê-lo sob duas perspectivas teóricas diferentes. Uma delas analisa a questão do rendimento "em si", como um problema específico, passível de ser retirado de seu contexto e estudado separadamente. Outra maneira de discutirmos essa questão é procurar entendê-la no contexto social-histórico, buscando seus múltiplos determinantes, suas causas mais profundas nas relações que se estabelecem na sociedade brasileira.

* Professora do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Penalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

** Professora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

*** Psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Neste artigo, optamos pela segunda perspectiva teórica, uma vez que acreditamos ser este o referencial que nos pode fornecer subsídios de aproximação e análise frente à complexidade dos fenômenos que ocorrem no interior da escola.

Quando nos propomos analisar o rendimento escolar dos alunos da escola pública brasileira, deparamos-nos com uma história de altos índices de reprovação e evasão das crianças no processo de escolarização. Estes índices encontram seu ponto máximo já na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau, sendo as crianças mais atingidas aquelas oriundas dos segmentos mais empobrecidos da população. Esses dois fatores denunciavam, então, a intensidade do processo de seletividade escolar encontrado no Brasil.

Embora uma série de planos e reformas educacionais tenham sido feitos nos últimos 60 anos, quase nada mudou quanto a esses índices e isto fica evidente através de alguns dados estatísticos.

Em relação à questão da reprovação e evasão escolares, sabe-se que em 1938, de cada 100 crianças que ingressaram na 1ª série, 58 não chegaram à segunda (INEP, 1941); em 1963 esse índice mantinha-se por volta de 53 crianças. Os dados mais recentes, do Censo de 1980 demonstram que praticamente 50% das crianças matriculadas na 1ª série não cursam a 2ª série no ano seguinte. Esse quadro é agravado quando a ele se soma o número de crianças que não têm acesso à escola que, segundo o mesmo Censo, chega a 30% das crianças em idade escolar. Em relação à questão da maior incidência de reprovação e evasão de crianças das classes subalternas, uma pesquisa realizada em São Paulo, na década de 70, por Barreto e colaboradores (1979) constatou que, nos bairros onde as famílias ganham menos de 5 salários mínimos, como Itaquera e Guaianazes, os índices de reprovação chegam a 43% enquanto que em Pinheiros, onde a maioria da população moradora ganha acima dessa faixa salarial, os índices de reprovação não ultrapassam 10%. Porém, esses dados não nos autorizam a tirar conclusões precipitadas no sentido de relacionar pobreza e dificuldade de escolarização de uma forma mecânica e causal. No decorrer deste artigo mostraremos como as abordagens desse tipo são parciais e dificultam uma análise mais global por não levar em consideração as múltiplas determinações, sociais e econômicas dos fenômenos que envolvem as relações entre os homens.

Diante desse quadro fornecido não só pelas pesquisas na área mas também no dia a dia das escolas públicas, concluímos que a história da educação pública no Brasil é uma história de constantes fracassos. Melhor dizendo, as escolas públicas não têm conseguido cumprir sua função socializadora do conhecimento humano acumulado e mais ainda, não têm sequer garantido seu acesso.

Como explicar esse fracasso? Onde buscar suas causas?

A "TEORIA DO DOM" (1)

Analisando as diversas maneiras de abordar a questão do fracasso escolar, no caso brasileiro, constata-se a presença de algumas "teorias" explicativas. Neste trabalho, faremos uma rápida exposição de duas delas, escolhidas pela influência que tiveram (e ainda têm) no pensamento e na prática educacional brasileiros.

A "teoria do dom" busca explicar as causas do fracasso escolar nas **características individuais** do aluno. Postula que cada um de nós nasce com um conjunto de dons, de talentos, de aptidões para realizar determinadas tarefas e não outras. Portanto, se há fracasso no processo de alfabetização este se deve à criança, ao aluno, na medida em que não apresenta as características indispensáveis ao bom aproveitamento dos ensinamentos escolares. Para medir as aptidões, a Psicologia foi a ciência que mais contribuiu na busca das **diferenças** entre as crianças através dos instrumentos da Psicologia Diferencial e da Psicometria.

Inúmeros testes foram elaborados para avaliar o potencial das crianças, facilitando o processo de hierarquização e distinção entre os mais e os menos aptos. As influências dessa teoria para a prática escolar possibilitaram uma reorganização do pedagógico através da divisão das crianças em grupos homogêneos, a seleção entre os que aprendem com facilidade e os que apresentam dificuldades, com os encaminhamentos dos menos aptos para o atendimento psicológico e pedagógico.

A "TEORIA DA CARÊNCIA CULTURAL"

Determinado corpo de idéias produzido na década de 60 nos Estados Unidos ficou conhecido no Brasil, principalmente a partir da década de 70, como a Teoria da Carência ou Privação Cultural. Nessa época foram publicados inúmeros trabalhos nos EUA para explicar a discrepância de rendimento escolar observada entre as crianças dos vários níveis sócio-econômicos, existindo algumas diferenças nessas explicações. Porém, de maneira geral, elas podem ser agrupadas em apenas duas versões (segundo Patto, 1984):

- 1ª) versão do déficit ou da deficiência;
- 2ª) versão da diferença.

(1) Essa denominação é proveniente do trabalho escrito por Magda Soares, em seu livro - *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.

A primeira versão baseia-se na idéia de que o ambiente carente em que os indivíduos das classes "desprivilegiadas" vivem gera deficiências pessoais motoras, perceptivas, afetivo-emocionais, de linguagem, etc., que impedem uma inserção social adequada. Assim, as crianças provenientes destes segmentos sociais seriam carentes, deficientes porque não têm conhecimentos, habilidades, respostas adequadas e nível intelectual suficiente para sair-se bem na escola. Viveriam em um meio ambiente pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, carente em relação a objetos culturais (livros, brinquedos) e em experiências variadas de interação e comunicação, distantes, portanto, dos padrões culturais necessários aos desafios sociais e aos desafios da escola.

A segunda versão propõe que na sociedade norte-americana haveria um **pluralismo cultural** com a dominância dos valores, padrões e saberes da "classe média" sobre as demais, o que gera disparidades e conflitos entre os valores e padrões culturais destes grupos (sub-culturas) e o sistema sócio-cultural mais amplo. Assim, os indivíduos pertencentes a estes grupos privados psicossocialmente teriam uma **cultura diferente** que seria desconsiderada e desvalorizada pelas instituições sociais (e portanto pela escola), que não estaria "sintonizada" com a "classe média". As crianças, por sua vez, aprenderiam comportamentos que são úteis para a vida em seus ambientes mas não as ajudam a sair-se bem na escola. Aí estaria a causa fracasso escolar das crianças oriundas das classes "desprivilegiadas" e do conseqüente fracasso social destes grupos. Por esta razão não conseguem usufruir das possibilidades de escolarização que lhes são propiciadas e, conseqüentemente não conseguem ascender socialmente. A escola seria inadequada a essa criança que vem com uma cultura diferente, a essa **criança diferente**. Essa versão introduz um elemento novo na análise que vem sendo feita ao apontar uma possível inadequação da escola no trato com essas crianças. Este foi um passo importante no sentido de apontar as contribuições da escola no fracasso escolar.

Porém, de qualquer maneira, a proposta para solucionar o problema da dificuldade de escolarização das crianças é adequá-las melhor às exigências da escola, sejam elas consideradas deficientes ou diferentes. Este é o objetivo último dos Programas de Educação Compensatória, que surgiram como estratégia governamental para suprir, em idade pré-escolar, os elementos culturais ausentes nas crianças provenientes de famílias pobres. A proposta era de desenvolver hábitos de pensamento, habilidades, estilos de linguagem que seriam necessários para essas crianças obterem sucesso na escola pública.

No Brasil essas "teorias" se fazem presentes nos projetos educacionais quer a nível municipal, estadual e federal. Alguns desses programas têm caráter

preventivo, ou seja, são voltados para a educação pré-escolar. Como exemplo desses programas temos os que foram implantados nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS, na década de 70) da Prefeitura de São Paulo, os materiais produzidos para estimulação precoce de crianças pré-escolares, os trabalhos de ensino e pesquisa da Profª. Geraldina Porto Witter (USP), o "Programa Alfa" de alfabetização de Ana Maria Poppovic (FCC) e mais recentemente o programa de Antecipação de Escolaridade das Escolas Públicas Estaduais Paulistas. Outro grupo de programas existentes teria um caráter remediativo, ou seja, seriam aqueles que aconteceriam durante o ingresso da criança "carente" no 1º grau. Nessa categoria estão inseridos os programas nutricionais (merenda escolar) e os grupos de reforço de aprendizagem. Essas "teorias" deixaram suas marcas também nas recentes propostas de extensão do período diário de escolarização oferecidas às classes populares, como os CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública) no Rio de Janeiro, o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) em São Paulo e a Jornada-Única, também em São Paulo. (Ver Paro et alii, 1988).

As explicações para o fracasso escolar sugeridas por abordagens do tipo descrito acima já foram exaustivamente analisadas e criticadas direta e indiretamente por vários autores (Cunha, 1977; Houston, 1970; Ezpeleta e Rockwell, 1986; Patto, 1984, 1987 entre outros). As análises feitas evidenciam as considerações não críticas de natureza sócio-política e econômica, presentes nas teorias sucintamente descritas neste capítulo e, aliás, vão além, abarcando também a produção do pensamento educacional oficial brasileiro (Patto, 1987, vol.2). Porém, as críticas feitas a essas concepções não se esgotam apenas no nível da análise teórica das concepções de Homem e Sociedade, mas também surgem como resultado do contato direto com as crianças, os professores, os pais, enfim com todos aqueles envolvidos no cotidiano escolar.

A insatisfação gerada naqueles que buscam compreender mais radicalmente os problemas que enfrentam a escola pública e a criança, que é seu usuário, permitiu a possibilidade de uma ampla discussão e questionamento de aspectos até então pouco analisados. Nesse sentido, muitas das "verdades" até então utilizadas para explicar o fracasso escolar acabaram postas em dúvida. Tais como:

- a relação entre o desempenho escolar e nutrição (ver Moysés e Lima, 1982);
- relação entre o desempenho escolar e a linguagem (ver Cagliari, 1985);
- relação entre o desempenho escolar e a capacidade cognitiva (ver Leser e Freire, 1986 e Ferreira, 1986).

Pretendemos então, no próximo item, contar um pouco como estas idéias influenciaram o repensar da prática dos profissionais que estão direta ou indiretamente envolvidos com Educação, especialmente o do psicólogo escolar, e sugeriram novas possibilidades de ação.

Como vimos até agora, as leituras anteriores consideravam as questões individuais da criança, seus problemas pedagógicos, de desenvolvimento, de nutrição, as questões familiares, a situação de pobreza e as diferenças de cultura, interferindo no desempenho escolar.

Propomos agora uma outra leitura que enfatize não mais a criança, a família, a pobreza, a cultura, mas sim a instituição escola, com os processos e práticas escolares que aí se desenvolvem.

Partindo desse novo enfoque, não se justifica mais que o psicólogo escolar atue da maneira tradicional, ou seja, centrando o eixo de sua prática sobre o "aluno-problema", tentando reintegrá-lo ao sistema escolar. Esta prática não permite o questionamento da qualidade do ensino que vem sendo oferecido e muito menos a consideração da multiplicidade de fatores que interferem no processo de escolarização das crianças. Nesse sentido, considera-se o aluno como um dos personagens envolvidos no conjunto de relações que se estabelece no interior da escola.

Assim sendo, o seu bom ou mau desempenho não pode ser atribuído apenas a características individuais ou familiares, mas há que se entender como têm se desenvolvido as relações cotidianas entre as pessoas e entre os diferentes grupos no interior das escolas.

Dentro dessa perspectiva, o psicólogo deixa de trabalhar confinado a uma sala de atendimento, onde estabelecia uma relação dual com o cliente, e passa a andar pelos corredores da escola, observar salas de aulas, pátio, conversar com professores, funcionários, diretores e pais.

O que se pretende conseguir com essa nova postura?

O objetivo central dessa proposta é encontrar alternativas teórico-metodológicas que dêem conta da complexidade das relações que ocorrem no cotidiano escolar, onde a dimensão histórica e as apropriações e representações dos indivíduos se articulam nas práticas e nos processos escolares. É só a partir deste conhecimento que se pode encontrar alternativas de atuação, ou seja, novos caminhos de enfrentamento da realidade escolar.

Uma das estratégias de trabalho que temos utilizado na nossa prática atual é a criação de espaços de fala daqueles que normalmente têm sido impedidos de fazê-los, quer na escola, quer nas demais instâncias da sociedade. Dessa maneira, é possível conhecer as diferentes versões a respeito das questões que

direta ou indiretamente envolvem o universo escolar. Partimos do pressuposto de que cada um dos protagonistas que constrói a vida da escola faz diferentes apropriações e representações da mesma e sobre os fenômenos que nela acontecem.

Com esse trabalho, pretende-se que as pessoas que estão mais diretamente envolvidas no processo de escolarização (especialmente professores) tenham a possibilidade de analisar mais radicalmente (no sentido de buscar a raiz dos problemas) a realidade escolar, podendo assim gerar perspectivas de mudanças.

As reflexões apresentadas até o momento vêm se construindo através de várias experiências de trabalho de um grupo de psicólogas, junto a escolas públicas da cidade de São Paulo.*

Acreditamos que seja importante, nessa altura do capítulo, contar um pouco desse trabalho, a fim de que o leitor tenha a possibilidade de compreender mais claramente o que pretendemos transmitir.

A nossa prática foi nos surpreendendo cada vez mais, somando-se uma série de situações vividas com as crianças, os pais e os professores que permitiam desvelar um universo até então desconhecido e, "ver com outros olhos" aquilo que se tinha como "dado". Ou seja, questionar o instituído, o estabelecido, desfolhando as camadas de afirmações a respeito da Escola Pública e em especial da criança pobre, analisando a pertinência de cada uma delas. A seguir, trataremos algumas das situações por nós vividas e que permitiram o questionamento de várias crenças. Optamos por citá-las e, em seguida, analisá-las.

"A CRIANÇA POBRE NÃO APRENDE PORQUE É DESINTERESSADA E APÁTICA"

Chamou-nos a atenção o fato de que algumas das queixas apresentadas pelos professores, referentes à apatia de crianças para aprender, não se confirmam quando se estabelece com elas um contato em pequenos grupos, ou através de visitas domiciliares. Nos pequenos grupos, cria-se uma situação na qual a criança pode se apropriar desse espaço, utilizando-o para contar suas experiências, expressar suas vivências e preocupações, quer com a escola, quer com outras situações de sua vida. É nosso objetivo que a criança perceba que nesse espaço não se utiliza a avaliação escolar e a busca do certo e do errado nas ações.

* Esse trabalho desenvolve-se, principalmente, no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, contando com a colaboração de alunos graduandos em Psicologia.

Temos observado, que muitas dessas crianças falam com propriedade e fluência sobre suas vidas, suas famílias, de como se sentem em relação à escola, etc. Estabelecem vínculos afetivos com as demais crianças e com o monitor. Produzem um rico e criativo material plástico e escrito. Mostram que têm iniciativa propondo diversas atividades, incluindo-se a elaboração de pequenas peças teatrais. Na visita domiciliar tem-se a possibilidade de conhecer a criança realizando inúmeras tarefas, podendo demonstrar habilidades que, na escola, são pouco percebidas. Pudemos observar também que muitas delas, que na escola se mostram caladas, quando em suas casas são ativas, participando da vida familiar e da rua chegando a assumir funções de responsabilidade organizativa.

"A CRIANÇA POBRE NÃO APRENDE PORQUE É INDISCIPLINADA"

No dia a dia da escola, observamos que o conceito de indisciplina abarca uma enorme quantidade de situações ligadas a tudo aquilo que o adulto considera como o "universo do não pode". Uma das crianças definiu muito bem essa situação, quando disse "bagunça, é fazer tudo aquilo que a professora diz que não pode". Nessa frase, observa-se como a criança entende que os critérios que definem a situação de "bagunça" são arbitrários e exteriores a ela. E que os limites do "pode-não pode" variam de pessoa para pessoa, de dia para dia, incluindo-se os demais adultos que exercem o poder de mando na escola.

Observamos, frequentemente, que o conceito de disciplina significa formar um indivíduo dócil, obediente, quieto, que só fala quando lhe é dirigida a palavra, que se movimenta o mínimo possível, que não conversa quando não lhe é permitido, que come sentado, etc.

Percebemos, também, que a escola, via de regra, concebe a disciplina como o termômetro da competência do professor. Este é um dos motivos pelos quais a disciplina é tão valorizada e a indisciplina é vista como "uma erva daninha a ser extirpada". Esse fator dificulta a análise do que a indisciplina pode revelar, resultando em avaliações superficiais e estereotipadas de suas causas.

Ao olharmos a (in) disciplina como uma manifestação de algo, deparamo-nos mais frequentemente, com algumas situações, como por exemplo, as recusas das crianças em permanecer na sala de aula ou em desenvolver uma tarefa proposta pela professora. Tais recursos podem ser formas que a criança encontrou, quer para se proteger da discrepância entre expectativas em relação à escola e o que encontra, o que ocorre principalmente no caso das crianças ingressantes (Cruz, 1987), quer da enorme quantidade de situações aversivas que acumulou na sua história de escolarização.

Encontramos também a "bagunça" como a saída, por vezes consciente, encontrada pelos alunos para dar vazão a necessidades normais e sadias que não têm espaço para satisfação dentro das regras escolares. Tais necessidades se resumem, basicamente, na palavra prazer o que, muitas vezes, no âmbito escolar se encontra cindido do estudar. Situações que abarcam necessidades tais como brincar, usar o corpo, expressar-se de outras formas (que não só a escrita), conversar sobre assuntos interessantes e significativos, relacionar-se com os colegas, etc., atividades estas que poderiam, inclusive, ser contempladas na própria transmissão do conteúdo escolar. Experiências nesse sentido estão surgindo cada vez mais na prática daqueles educadores preocupados com tais questões.

Outro aspecto que frequentemente se revela por trás das brigas entre alunos, refere-se a fatores de ordem psico-social, tais como racismo, preconceitos de classe social, pressão dos mais fracos, machismo, etc. A escola não se encontra isenta de responsabilidades, pois, muitas vezes, reforça esses fatores, com mecanismos de segregação do pobre e do negro de separação de meninos e meninas e do uso da violência física para resolver problemas mais graves.

Observamos que subjacente ao conceito de disciplina enquanto um conjunto de normas, regras e rituais que regula as relações, existe o pressuposto de que é possível se chegar a um modelo de relação onde inexistam conflitos. Estes são vistos apenas como ameaçadores do estabelecido, ruins, questionadores e não como parte das relações humanas.

"A CRIANÇA POBRE NÃO APRENDE PORQUE É DESNUTRIDA"

Dentre alguns estudos que buscam a relação entre aprendizagem e desnutrição, podemos destacar o de Moysés e Lima (1982) citado por Patto (1986) o qual mostra que numa escola pública cujo índice de repetência chegava a 70%, apenas 12% das crianças apresentavam algum problema físico que pudesse responder às dificuldades de aprendizagem.

Se analisarmos os dados a respeito da situação alimentar da criança brasileira, observamos que a desnutrição severa leva as crianças à morte, antes mesmo de chegarem à idade escolar.

É preciso deixar claro que existem graus de desnutrição e que, no geral, o público leigo, incluindo agentes escolares, desconhecem as diferentes conseqüências orgânicas dos distintos graus de desnutrição (ver Collares, 1989).

Porém, deixamos aos especialistas da área a explicação dessa diferença. Nossa proposta é contar o que temos observado através de nossos contatos com as crianças e pais oriundos das camadas subalternas da população.

Verificamos que as crianças que frequentam a escola, apresentam uma inconstância, uma irregularidade, quer em termos de qualidade, quer de quantidade de alimento disponível. A variação tem a ver diretamente com a disponibilidade financeira dos pais, no momento. Ou seja, a má alimentação é real na população escolar da escola pública com que trabalhamos.

No entanto, não observamos que isto tenha trazido mudanças na qualidade da competência dessas crianças para o aprendizado, uma vez que aprenderam a falar, brincar e fazer tantas outras coisas. Tais habilidades envolvem os mesmos esquemas cognitivos necessários para a aprendizagem escolar.

A desnutrição severa leva à morte das crianças muitas vezes impedindo-as sequer de chegar à idade escolar. Se a fome as impede de aprender, por que permitiria que desempenhassem atividades da mesma natureza?

OS PAIS SÃO DESINTERESSADOS E POR ISSO A CRIANÇA NÃO VAI BEM NA ESCOLA

Uma das queixas frequentes no dia a dia da escola refere-se ao problema do desinteresse dos pais. Procuramos, então, entender melhor a que situações se referiam, professores e direção, com relação a esta questão.

Sob a idéia do "desinteresse" compreendiam: a falta dos pais nas reuniões e às convocações para comparecerem à escola; ao não cumprimento de encaminhamentos da criança para médicos, tratamentos, etc.; às dificuldades de obtenção de informações, a não ajuda dos pais nas tarefas escolares. E avaliavam que se os pais apresentavam esses comportamentos significava que não tinham interesse por seus filhos, pelo destino de seus filhos. A questão que nos colocamos é: esses comportamentos são realmente indicativos de desinteresse pelo filho ou podem ser indício de outras coisas?

Buscando responder a esta questão, procuramos nos aproximar tanto dos pais, quanto dos professores.

Notamos uma dificuldade de comunicação entre os pais e a escola. As reuniões de pais são, em geral, pouco frequentadas e o número reduzido de pais que comparece, limita-se, na maioria das vezes, a ouvir o professor. Embora existam na escola canais institucionais de participação, como por exemplo as Associações de Pais e Mestres, o Conselho de Escola ou as festas comemorativas, na prática ocorre grande dificuldade de real comunicação entre

os pais e a escola. Ou seja, acabam sendo esses canais transformados em espaços formais e burocratizados, onde não cabe o diálogo e a troca.

Temos observado que constantemente o contato da escola com os pais vem numa postura de cobranças e exigências. É comum observar que boa parte do tempo de reuniões é utilizado para pedir aos pais dinheiro material didático, colaboração em serviços de manutenção do prédio escolar, participação em mutirões, como se eles fossem devedores. Na medida que não correspondem a tais exigências, são interpretados como pessoas desinteressadas pelo que ocorre na escola pelo próprio aprendizado de seu filho.

Ao ouvir os pais, quer em visitas domiciliares, quer em entrevistas na própria escola, notamos que existe uma grande preocupação com o futuro escolar e profissional das crianças. Muitos deles são migrantes, analfabetos ou semi-analfabetos, empregados e sub-empregados que investem o que podem (e o que não podem) para que seus filhos tenham um destino diferente do deles.

Notamos, também, que alguns pais têm uma visão crítica em relação à situação escolar, muito embora, na maioria das vezes, não encontrem um canal efetivo de comunicação.

A seguir, exemplificaremos algumas das avaliações feitas pelos pais a respeito da escola e de seus filhos: a existência de situações de discriminação em relação a eles próprios e às crianças; a diminuição do conteúdo escolar e a dificuldade de avaliação da aprendizagem num ano letivo em que se somam as greves, as faltas do professor e a suspensão de aulas para reuniões; a crítica e a angústia de pais analfabetos que não podem ajudar os filhos a fazer as lições e a percepção de que a não ajuda significa a reprovação; o reconhecimento da importância do filho aprender a ler e escrever, principalmente morando nos grandes centros.

"AS CRIANÇAS DAS CLASSES DESPRIVILEGIADAS APRESENTAM DÉFICIT COGNITIVO"

As queixas dos professores no que se refere à capacidade intelectual de seus alunos, são frequentes, variando desde a não prontidão para alfabetização, passando pela lentidão na assimilação dos conteúdos, chegando até a deficiência mental.

Partindo dessas queixas, o que pudemos vivenciar com esses alunos, fora ou até dentro do próprio contexto da sala de aula, não nos autoriza a confirmar essas afirmações nas proporções apresentadas pela escola e pelo próprio discurso oficial.

A nossa prática tem-nos mostrado que essas crianças quando colocadas diante de um objeto novo, exploram-no, interessam-se em saber como é feito, para que serve, contam experiências já vividas com o objeto, etc. Em relação à criação de histórias, sua produção é rica, articulada e criativa. Aprendem com facilidade os jogos de regra, muitos dos quais implicam em raciocínio lógico-matemático. Demonstram inteligência e perspicácia nas inúmeras brincadeiras, piadas, paródias, e porque não dizer nas situações de transgressão (furtos, "trambiques", vendas de objetos).

Em relação à produção escrita, observamos que nos primeiros contatos, as crianças mostram-se cautelosas, chegando, muitas vezes, a se negarem a qualquer atividade do gênero. Mas, à medida que se sentem num ambiente que possibilita a expressão e a fala, observa-se uma mudança significativa na quantidade e na qualidade de sua produção.

Percebemos o quanto é importante a existência de espaços que, mesmo contendo limites e regras, permitam à criança arriscar-se a expor sua hipótese a respeito de determinados fenômenos, sem ser punido por isso.

Observamos que a escola tende a avaliar a capacidade intelectual da criança, basicamente, através de sua produção escrita, não dando a devida importância a outros indicadores do desenvolvimento cognitivo tais como a linguagem verbal, a expressão plástica, a utilização do corpo, etc.

Mesmo na análise que a escola faz da produção escrita, verificamos que tende a supervalorizar aspectos formais e periféricos à sua aquisição, como: capricho, limpeza, boa forma, linearidade e demais componentes da suposta prontidão para alfabetização. Tal crença tem desembocado em propostas de desenvolvimento de um "período preparatório", onde não se tem contato com a língua escrita, que é, na verdade, o grande preparador. Esta supervalorização se dá em detrimento dos aspectos conceituais, de compreensão dos mecanismos subjacentes à leitura e à escrita, que são os realmente importantes e indispensáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo procuramos trazer algumas reflexões que contribuam no sentido de se repensar a questão do rendimento escolar. A nossa ênfase está na constatação de que tal questão envolve uma série de fatores tanto intra quanto extra-escolares.

Porém, optamos por fazer um **recorte de análise**, buscando discutir as questões que se referem, preferencialmente, ao usuário da escola pública, ou seja, as crianças e seus pais.

Constatamos também que enfocar a questão do rendimento escolar é analisar a situação do pobre e da pobreza em nosso país. É, sem dúvida, conhecer o conjunto de preconceitos e estereótipos socialmente arraigados que concebem tais pessoas como seres inferiores, incapazes ou ainda como promotores da desordem. Tais preconceitos, sem dúvida, "pulam" para dentro dos muros escolares, sendo uma das peças importantes no processo de produção do fracasso escolar.

Ao se conhecer a dinâmica das relações estabelecidas em várias das escolas trabalhadas, chamou-nos a atenção a importância do papel exercido pelos professores. Várias são as justificativas para essa importância. Uma delas refere-se ao fato do professor ser o profissional que está com a criança na maior parte do tempo escolar exercendo, portanto, grande influência na sua formação. Dessa maneira, uma opção que vimos discutindo para intervenções ao nível das unidades escolares, refere-se à atuação junto a esses profissionais. Esta intervenção privilegia a formação de grupos de professores, nos quais uma das preocupações centrais é, em princípio, a discussão a respeito da prática e das representações que os professores têm de sua profissão e da clientela escolar.

Temos claro que a busca que estamos empreendendo trata-se de mais uma tentativa nossa, enquanto psicólogos, no sentido de contribuir para o processo de transformação da realidade escolar, a fim de que a escola venha a cumprir o seu papel político e social.

SUMMARY - This paper attempts to present some reflections about student's performance in schools, stressing the discussion of some statements, often heard in the Public School, concerning the sources of learning difficulties of children from popular classes.

On one hand, it was noted that a poor academic performance cannot be, as a rule, related to individual and/or familial characteristics. On the other hand, the study brought the need of a deeper knowledge on how the practices and processes of the several protagonists involved with the academic production (teachers, parents, students, administrator and other workers) have been developed.

KEY-WORDS: School failure. Student's performance. Learning. Educational Psychology. Culture deprivation. Disadvantaged child.

Bibliografia

BARRETO, E.S.; MELLO, G.N.; ARELARO, L.; CAMPOS, M.N. Ensino de 1º e 2º grau: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (30):21-40, set. 1979.

- CAGLIARI, L.C. O Príncipe que virou sapo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (55): 50-62, nov. 1985.
- COLLARES, Cecília A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: *Idéias* - Toda criança é capaz de aprender? São Paulo, FDE, 1989, p.24-28.
- CRUZ, S.H.V. - A representação da escola em crianças da classe trabalhadora. Dissertação de Mestrado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.
- CUNHA, L.A.- Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1987.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E.- Pesquisa Participante. São Paulo, Cortez, 1986.
- FERREIRO, E. e TEBEROVSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Rio de Janeiro, Ed. Artes Médicas Sul, 1986.
- FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- HOUSTON, S. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico. In: PATTO, M.H.S. (org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.
- LESER, S. e FREIRE, M. Relatos de (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (56):82-105, fev. 1986.
- MOYSES, M.A. e LIMA, G.Z. Desnutrição e Fracasso Escolar: Relação tão simples? *Revista ANDE*, ano 1, nº 5:57-61, 1982.
- PARO, V.H., FERRETTI, C.J.; VIANNA, C.P.; SOUZA, D.T. - *Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público*, São Paulo, Cortez, 1988.
- PATTO, M.H.S. - A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. Tese de Livre-Docência defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, dez, 1987.
- PATTO, M.H.S. - *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.
- SOARES, M. - *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986

(Recebido para publicação em 07.11.89 e liberado em 29.11.89)