

“Alunos-problema” *versus* alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática

Júlio Groppa Aquino¹

Resumo: O presente artigo tem por propósito analisar criticamente um dos entraves concretos ao processo de democratização escolar brasileira: a renitente noção de “aluno-problema” como justificativa ao fracasso escolar de uma parcela considerável da clientela escolar contemporânea. Partindo de algumas queixas dos educadores quanto aos alunos em dificuldade, são debatidos certos aportes psicologizantes das práticas pedagógicas, especialmente aqueles derivados da noção clássica de desenvolvimento psicológico. Entendendo seus desdobramentos como passíveis de estigmatização da clientela em situação de vulnerabilidade (seja pedagógica, psíquica ou social), propõe-se, por fim, uma alternativa conceitual à noção clássica de desenvolvimento humano, calcada na idéia de inclusão escolar conseqüente.

Palavras-chave: Alunos-problema; Inclusão escolar; Psicologia e educação.

Abstract: This paper aims to critically analyse one of the obstacles to the process of democratisation of the Brazilian education: the persistent notion of “problem-student” as a justification of the school failure of a considerable part of the contemporary school clientele. Starting from some teachers’ complaints about the student with problems, the restrictive psychological notions of the pedagogic practices, especially those derived of the classic notion of psychological development, are discussed. Understanding the unfolding of those restrictive notions as liable to stigmatise the clientele in a vulnerable situation (be it pedagogical, psychological or social), the paper ends by proposing a conceptual alternative to the classic notion of human development grounded in the idea of consequent school inclusion.

Key-words: Problem-students; School inclusion; Psychology and education.

¹ Julio Groppa Aquino é docente da Faculdade de Educação da USP (área de Psicologia da Educação), com mestrado e doutorado em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP. Autor de *Confrontos na sala de aula* (1996) e *Do cotidiano escolar* (2000), e organizador/co-autor de várias coletâneas editadas pela Summus. E-mail: groppaq@usp.br.

Cada um faz precipitar sua vida e padece da ânsia do futuro e de tédio do presente. Mas aquele que emprega todo o tempo consigo próprio, que ordena cada dia como se fosse uma vida, nem deseja o amanhã, nem o teme.
(Sêneca)

Câmara Cascudo (2000) dá a conhecer, em uma de suas obras, um conto bastante popular no Nordeste brasileiro – *Os quatro ladrões* –, cujas primeiras versões, informa o autor, remontam ao século XIV, em Portugal.

Como gênero discursivo, o conto tradicional popular é definido segundo quatro critérios: a antigüidade, o anonimato, a divulgação e a persistência. “É preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais. Que seja omissos nos nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras do caso no tempo” (ibid., p. 13).

Espécie de cantilena do imemorial, o conto popular pode, não obstante, esgarçar as coordenadas espaço-temporais, iluminando fatos e situações correntes do cotidiano, posto que, nele, se revela “informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, idéias, mentalidades, decisões e julgamentos” (ibid., p. 12).

Em nosso caso, *Os quatro ladrões* pode ser lido como uma espécie de parábola de uma ocorrência significativa no cotidiano escolar contemporâneo: o intrincado processo de justificação da exclusão de parcela da clientela escolar.

Vamos ao conto.

Diz-se que, certa feita, havia quatro ladrões muitos espertos. Num domingo qualquer, estavam deitados à sombra de uma árvore quando viram passar um homem levando um carneiro grande e gordo. Imaginaram furtar o carneiro e comê-lo assado. Acertaram então um plano e espalharam-se mato a dentro.

O primeiro ladrão foi para o caminho, encontrando o homem do carneiro e salvou-o:

- Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo!
- Para sempre seja louvado!
- O senhor, que mal pergunto, para onde leva este cachorrinho?
- Que cachorrinho?
- Esse aí que está amarrado numa corda! Bem bonitinho!
- Isso não é cachorro. É carneiro. Repare direito.

– *Estou reparando mas é cachorro inteiro. Vigie o focinho, as patas, o pêlo. É cachorro e dos bons.*

Separaram-se e o dono do carneiro ficou olhando o animal meio desconfiado. Adiante saiu o segundo ladrão, deu as horas, e foi logo entrando na conversa:

– *Cachorro bonito! Esse dá para tatu e cotia. Focinho fino, bom para farejar. Perna fina corredeira. É capaz de correr veado. Onde comprou o bicho?*

– *O senhor repare que não é cachorro. É um carneiro. Já outro cidadão ali atrás veio com essa palúxia para meu lado. Bote os olhos direito no bicho.*

– *Homem, desde que nasci que conheço cachorro e carneiro. Se esse aí não é cachorro eu ando espiritado. Deixar de conhecer cachorro?*

O homem seguiu sozinho, mas não tirava os olhos do carneiro quase convencido que comprara o bicho errado. O outro ladrão apareceu e fez a mesma conversa, misturando os dois animais, e ficando espantado quando o dono dizia que era um carneiro. Discutiram um bom pedaço e o terceiro ladrão espirrou para dentro do marmeleiro.

O quarto camarada veio e puxou conversa, oferecendo preço para o cachorro que dizia ser bom caçador de préds. Deu os sinais de cachorro de faro e todos encontravam no bicho que o homem ia levando.

Assim que despediu, o dono do carneiro, que ia comendo o animal com os olhos, parou, desatou o laço da corda e soltou o carneiro, certo e mais que certo que o carneiro era cachorro.

Os quatro ladrões que vinham acompanhando por dentro da capoeira, agarraram o carneiro e fizeram dele um almoço especial (ibid., p. 145).

Muitas são as ocasiões em que, no dia-a-dia escolar, os profissionais da educação – quer pela anestesiante força do hábito, quer pela flagrante inépcia (auto-crítica) – são impelidos a reiterar juízos, crenças e valores que findam por eclipsar os fundamentos de uma escola democrática/democratizante. E o exemplo mais contundente talvez seja aquele relativo à naturalização de certas imagens excludentes acerca da clientela escolar contemporânea.

Raras pois são as vezes em que, nos interstícios das relações cotidianas, os alunos são tidos como sujeitos plenos de direitos, e a oferta de uma escolarização verdadeiramente democrática, como um dever inalienável do Estado e da sociedade.

A título de exemplificação, na roda-viva escolar, a clientela do âmbito público quase sempre parece ser pensada como beneficiária de um “donativo” estatal, como alvo de um privilégio mínimo: o diploma. Por sua vez, a clientela escolar no contexto privado parece ser encarada como “freguesia” de um serviço especializado, como consumidora de um produto técnico abstrato e dispendioso: a garantia de acesso futuro às universidades, via vestibular.

Passadas mais de três décadas do início do processo de democratização do acesso às escolas, é certo que ainda não conseguimos sedimentar, entre os profis-

sionais da educação na esfera pública (e ainda mais entre outros setores sociais), a premissa da democratização escolar como uma prerrogativa extensiva a todas as crianças brasileiras.

Isso significa que democratizar o contexto escolar, hoje, requer não apenas a oferta maciça de vagas a todas as crianças em idade escolar, mas também a oferta de condições eficazes e acolhedoras para que elas lá permaneçam pelos anos previstos na Constituição brasileira. É necessário, pois, acrescentar outra designação à normativa legal: oito anos mínimos, obrigatórios e consecutivos.

Por essa razão, muito se tem falado sobre a premissa da progressão contínua da clientela no fluxo escolar – princípio político-pedagógico cujo adversário é um dos efeitos mais perniciosos da exclusão escolar: o malogro cumulativo de parcela considerável de sua clientela.

Adentremos a questão.

Em 1ª de março de 2000, um dos cadernos do jornal *Folha de S. Paulo* estampava uma matéria alarmante, intitulada “Brasil é campeão em aluno repetente”. O artigo referia-se a um estudo comparativo entre vários países em desenvolvimento nos diferentes continentes (Argentina, Egito, Indonésia etc.), realizado por órgãos internacionais – no caso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em que pesem possíveis questionamentos às estatísticas veiculadas, vale a pena conhecer os dados.

O estudo foi conduzido de forma a revelar os índices de repetência escolar referentes ao ano de 1997. Selecionamos aqui apenas os dados relativos ao segmento de 1ª a 6ª séries, segundo classificação do próprio estudo.

Vejamos os resultados, em termos de porcentagem:

Jordânia: 1,0	Rússia: 1,4	China: 1,2	Filipinas: 1,9
Tailândia: 3,3	Índia: 3,8	Egito: 5,6	Argentina: 5,7
Indonésia: 6,6	Uruguai: 8,2	Paraguai: 8,4	Brasil: 25,8

Dos dados expostos subtrai-se uma evidência estarrecedora: a tomar pela proximidade da data da pesquisa, é possível verificar que, entre nós, de cada quatro crianças, uma vem sendo impedida em algum momento de sua progressão escolar. Na Índia, Rússia ou China – países, tal como o Brasil, de imensos contrastes socioeconômicos –, esse montante cai vertiginosamente. O mesmo se repete com alguns de nossos países vizinhos, tidos como bem menos “desenvolvidos”.

Como decifrar esses números que espelham uma realidade absurda? Mais ainda, como justificar essa espécie de “calamidade pública” em plena era democrática?

Se enveredarmos pelos meandros da produção cotidiana desses fatos, isto é, pelas relações concretas entre os profissionais da educação e a clientela escolar, não encontraremos tanto assombro, tampouco perplexidade.

Ao contrário, temo-nos acostumado à placidez obtusa de supor (e, pior, fazer alardear aos outros segmentos sociais) que, quando se trata de democratização escolar, não é possível galgar um patamar satisfatório para todos os brasileiros. Para uma parcela vultosa das crianças em idade escolar – tanto em termos relativos quanto mais em números absolutos –, tratar-se-ia de uma tarefa impraticável.

Lucram com isso os empresários gananciosos do ensino privado, os políticos detratores da escola pública, os dirigentes inescrupulosos e os especialistas mal-intencionados – os “quatro ladrões” de fato da educação brasileira!

A partir das discussões acumuladas, especialmente a partir dos anos 90, quanto à progressão contínua da clientela escolar – tema este que ainda gera uma série de controvérsias entre os profissionais e teóricos da educação –, tem sido possível constatar, nos últimos anos, um efeito ainda mais insidioso de tal processo: o baixíssimo rendimento de uma gama de alunos que, mesmo após terem lá permanecido o tempo mínimo e obrigatório, ainda não apresentam as competências mínimas previstas para aquela etapa institucional. Eis, sem dúvida, a face mais obscura do fracasso escolar na atualidade.

Para os mais atentos, não é difícil deduzir um diagnóstico indigesto: faltam crédito e solidez ao que os alunos (e também os educadores) vivenciam nas salas de aula, tanto no que se refere às atividades lá desenvolvidas, quanto mais às relações lá levadas a cabo.

Não obstante, esse quadro desolador descortina uma outra dimensão complementar, e imprescindível, da democratização escolar. Não bastam a oferta de vagas e a garantia da permanência; faz-se necessária uma maior qualificação dos serviços prestados – o que se traduziria numa apropriação mais significativa e conseqüente das ações escolares por parte de sua clientela.

Além disso, o foco avaliativo deixaria de recair renitentemente sobre os alunos já em desvantagem, apontando muito mais para o quilate do trabalho desenvolvido pelos agentes escolares.

Desta feita, a escola brasileira não terá se democratizado verdadeiramente enquanto persistirem constatações do tipo: “alguns alunos têm chegado ao final do ensino básico praticamente analfabetos”. Se uma determinada parcela de alunos, mesmo que ínfima, atingiu o ápice de sua estadia institucional sem a apropriação de destrezas mínimas, como o domínio das habilidades de leitura e escrita, o que

teria ocorrido durante quase uma década na vida dessas pessoas e também na de seus professores, diretores e coordenadores? Se não ocorreu o mínimo esperado, o que lá se produziu então?

No imaginário escolar, questões dessa ordem geralmente encontram uma réplica rápida e fácil: a ineficácia da progressão contínua e a saudação do velho sistema reprovatório.

Retornamos então à nossa constatação inicial: um quarto das crianças brasileiras já vêm sendo reprovadas sistematicamente. E o que isso tem alterado, de fato, o horizonte escolar? Por que insistir na concepção de que, ao se reter o fluxo de parte da clientela, se estará alcançando uma maior qualificação escolar como um todo? Enfim, de onde brota essa crença melancólica que atenta contra uma visão esperançosa do presente?

Tal raciocínio leva a crer que, de um modo ou de outro, o debate sobre “progressão contínua *versus* reprovação sistemática” constitui-se num falso e ultrapassado dilema – falso porque propõe pesos e medidas díspares para a chaga do descrédito institucional escolar; ultrapassado porque recupera a reprovação como alternativa operacional quando o objetivo escolar deveria orientar-se em sentido oposto, menos excludente e mais democratizante.

O foco de discussão sobre a democratização escolar contemporânea aponta para alternativas de outra natureza, as quais ensejam a presença incontestada e a participação ativa dos alunos na vida escolar e, em particular, um teor mais inclusivo das ações carreadas pelos educadores.

Da profusão dos entraves escolares atuais

Das múltiplas queixas dos profissionais da educação contemporânea, talvez a mais recorrente seja aquela que desponta sob a alegação de “problemas de relacionamento interpessoal” em sala de aula. Indisciplina, agressividade, revanchismo e apatia são alguns sintomas levantados pelos educadores; todos eles, ao que parece, decorrências da pouca credibilidade institucional auferida pelas agências escolares entre sua clientela e público mais imediato, as famílias.

A situação escolar atual talvez pudesse ser condensada de acordo com os seguintes contornos: de um lado, alunos criados em plena ebulição dos anos 90; de outro, profissionais formados nos obscuros anos 70/80. Entre ambos, a história mutante de um país em democratização. Não se pode negar que há, em curso, um confronto – às vezes abafado, às vezes declarado – nas salas de aula. Um confronto que poderia até ser salutar, mas não tem sido (Aquino, 1996).

Mediante as manifestações tidas como disruptivas por parte da clientela, os profissionais da educação têm optado muitas vezes por estratégias nada acolhedoras. Exemplos? As ameaças, as represálias, as humilhações, os banimentos.

Por absurdo que pareça, vivemos ainda uma era de crimes e castigos escolares. E a velha prática de educar pelo exemplo vexatório vai de vento em popa, avalizada por nove entre dez profissionais da educação.

Uma dissonância estrutural parece, pois, abater-se sobre as práticas escolares contemporâneas, uma vez que a efervescência democratizante atestada entre as outras instituições sociais tem passado, salvo melhor juízo, ao largo de suas relações constitutivas, particularmente da relação professor-aluno, ainda bastante identificada com procedimentos segregatórios, ora crassos, ora sutis.

Tudo se passa como se os educadores não mais desfrutassem do antigo respeito à sua figura autoridade – o que antes estava assegurado quer pelo simples fato de serem mais velhos, quer pelo de se apresentarem como porta-vozes exclusivos do conhecimento acumulado historicamente, ou ainda pelo de exercerem um ofício reconhecido publicamente pela dedicação, experiência e responsabilidade que lhe são requisitos.

Assim, é impossível negar que uma sensação de insatisfação para com a profissão, quando não de desalento, parece tomar de assalto grande parte dos educadores – independentemente do contexto ou do nível escolar, diga-se de passagem, não se tratando de um desprivilégio do ensino público.

Contudo, as dificuldades alegadas pelos profissionais podem também ser compreendidas como efeitos do impacto que as novas demandas sociais, advindas do processo de democratização do acesso escolar, vêm causando no processamento das salas de aula. Demandas essas materializadas nas condutas dos alunos, em geral qualificadas como “atípicas” ou mesmo “desviantes”, quando não “anômalas”.

Ao comentar os primórdios do processo de democratização do acesso escolar, Azanha (1995, pp. 13-4) explicita elementos que parecem recorrer até hoje.

Vejamos:

(...) A escola sofreu o impacto da presença de uma numerosa clientela nova que trouxe problemas de ensino até então inéditos. Antes disso, a escola pública vinha desempenhando com relativo êxito a sua função de instituição social discriminadora da população segundo os interesses sociais e políticos prevalecentes. Mas, acolhido o novo contingente populacional escolar, os parâmetros pedagógicos vigentes revelaram-se ineficazes para enfrentar a situação emergente. E até mesmo algumas tentativas bem-intencionadas de alterações técnicas do ensino acabaram malogrando porque a transformação escolar ocorrida, pelas suas raízes político-sociais, deu origem a problemas que, não obstante escolares, tinham sua possibilidade de solução fora de coordenadas estritamente pedagógicas. Mais do que soluções técnicas, o que se exigia era uma alteração de mentalidade do próprio magistério em face de suas novas responsabilidades profissionais.

Se partirmos da evidência de que temos hoje uma escola radicalmente distinta, pelo menos no que se refere ao perfil de sua clientela, daquela que ainda é acalentada por muitos educadores como modelo desejável, haveremos também de convir que os confrontos escolares atuais sinalizam a inevitabilidade de transformações institucionais de diferentes naturezas – a principiar pela “mentalidade do magistério” apontada por Azanha.

Essa acomodação das práticas escolares às exigências da contemporaneidade democrática não se restringe apenas à dimensão didático-metodológica (procedimentos técnicos diferenciados), mas implica, sobretudo, o âmbito ético da ação pedagógica, isto é, novos paradigmas no que se refere à concepção de conhecimento escolar, à organização do trabalho em sala de aula e, principalmente, às regras de convivência entre professores, alunos e outros.

Isso significa que as práticas escolares atuais parecem encontrar-se em pleno estado de transição quanto aos seus modelos de funcionamento no cotidiano – o que é vivido sob a forma de ruptura (por poucos), de resistência (por muitos), ou de descaso (por alguns).

De um modo ou de outro, trata-se de uma espécie de tensão ininterrupta vivida por seus protagonistas, expressa nas relações que são travadas cotidianamente – seja na esfera pedagógica, seja na dimensão relacional. Por isso, os confrontos acirrados (e fecundos, em última instância) em sala de aula: o cerne da intervenção escolar.

É aí, então, que despontam as novas configurações possíveis para o lugar e o papel do profissional da educação, atentando para alguns valores e preceitos potencializadores do convívio democrático entre os pares escolares: uma tarefa sem dúvida inédita, mas nem por isso menos viável e instigante, para a presente geração de educadores.

Disso decorre que não se pode conceber a noção de autoridade numa sociedade em democratização como algo prévio, já dado, imutável, mas como algo provisório, oscilante, sempre em construção. Trata-se de caminhos que são construídos e reconstruídos paulatinamente na medida em que agentes e clientela escolares se dispõem a fazê-lo, por meio de uma convivência respeitosa, acolhedora, inclusiva (Aquino, 2000).

Resta então uma dúvida: como, no âmbito escolar, fomentar ações transformadoras a que muitos educadores não foram preparados e com relação às quais poucos se sentem confortáveis? Eis, ao que parece, a principal angústia do profissional da educação nos dias de hoje.

Vejamos uma alternativa promissora

“A primeira reação de um professor é sempre a de procurar os ‘bons’ alunos: é mais agradável, funciona melhor... Mas é necessário também que procurem se responsabilizar por aquelas crianças com dificuldades. Além do mais, é extremamente fascinante se ocupar destas crianças” (Snyders, 1989, p. 90).

O teórico francês aponta, mesmo que timidamente, uma estratégia singular de alavancamento das transformações escolares: é preciso centrar os esforços em torno dos alunos “com dificuldades” – quiçá, objeto de “fascínio” para os educadores. Trocando em miúdos, é preciso forjar uma escola voltada aos alunos em situação de vulnerabilidade (seja pedagógica, psíquica ou social), ou ao menos minimamente responsável em relação a eles.

E quem são eles?

Trata-se, em geral, daqueles que, no plano discursivo escolar, não apresentam as condições propícias para o aproveitamento pedagógico ideal, ou seja, aqueles que portariam algum déficit, ou mesmo um superávit, em relação ao padrão de desenvolvimento esperado. Em uma palavra: os famigerados “alunos-problema”.

Segundo os depoimentos de professores, tanto de escolas públicas como das escolas particulares e independentemente do nível de ensino, os tais “alunos-problema” representariam o principal obstáculo factual para o trabalho educativo na atualidade.

No varejo discursivo escolar, não é infreqüente que esses alunos figurem como ponta final de uma série de entraves institucionais, convertidos em alegações do tipo: que eles não têm “condições” de freqüentar determinada série ou mesma determinada escola, que lhes faltam os “requisitos” mínimos para o aproveitamento escolar, que suas “carências” (ora cognitivas, ora afetivas, ora morais, ora culturais) são de certa forma intransponíveis; em suma, que os hábitos da clientela são incompatíveis com aqueles desejáveis no que tange aos cânones de uma instituição secular como a escola.

Hábitos esses que se presentificam no cotidiano sob o timbre de “problemas de comportamento” (leia-se indisciplina) ou de “problemas de aprendizagem” (leia-se baixo aproveitamento), e, amiúde, ambos associados. Seja como for, indisciplina e baixo aproveitamento, como fenômenos típicos da escolarização contemporânea, passam a representar as duas faces de uma mesma moeda e, em última instância, vetores de (re)produção do fracasso escolar.

Pode-se atestar, ademais, que tais argumentos acerca da imagem “aluno-problema” constituem versões pré-diagnósticas para as dificuldades pedagógicas detectadas nos alunos, que vão desde as de fundo psicológico, passando pelas

familiares, até as de contexto cultural ou, mais precisamente, de estratificação socioeconômica.

Souza (1997, p. 138), na trilha das contribuições de Patto (1990), aponta configuração semelhante também no âmbito teórico, no caso das pesquisas em psicologia e em educação.

Há muito as pesquisas em Educação e em Psicologia vêm considerando os problemas da escolarização, principalmente os que incidem sobre os alunos ingressantes das escolas públicas, enquanto dificuldades advindas da situação de pobreza a que as crianças das camadas populares são submetidas. Até o início dos anos 80, um significativo número de pesquisas foi produzido no Brasil atribuindo o fracasso dos alunos das séries iniciais a problemas nutricionais, cognitivos, afetivos e culturais. Tais trabalhos, comprometidos com uma visão estreita dos processos escolares, produziram explicações preconceituosas e distorcidas a respeito das crianças e de suas famílias, largamente difundidas entre educadores e psicólogos. A pesquisa em Psicologia, até então, possibilitou a legitimação de um discurso que medicalizou e/ou psicologizou os problemas de aprendizagem e, via de regra, depositou sobre a criança e seus pais a causa dos problemas escolares. Pesquisas recentes revelam que o preconceito em relação às classes populares e sua relação com o discurso científico, no Brasil, têm suas origens nas teorias racistas que aqui chegaram no final do século passado e início deste século.

No que se refere à produção do fracasso escolar, não há dúvida de que os discursos médico e psicológico têm sido aqueles que mais deixaram marcas quanto ao enquadramento discursivo dos tais “problemas de aprendizagem”.

Assim, pode-se afirmar com certa segurança que a medicalização e a psicologização das causas do fracasso discente findaram por instaurar um amplo processo de patologização das diferenças humanas/sociais no cotidiano escolar. Vejamos um exemplo, dentre tantos.

Há uma espécie de justificativa, de matiz nitidamente patologizante, muito em voga nas escolas, a qual “consiste em atribuir a características inerentes à criança sua não-alfabetização. Dentre essas características inatas ao aluno, sobressaem as biológicas, recaindo a responsabilidade pelos índices de reprovação e evasão em pretensas doenças que impediriam as crianças de aprender” (Collares; Moysés, 1996, p. 26).

Apresentando-se como “vítima de uma clientela inadequada”, a escola abdica de tarefas imediatamente pedagógicas, como é o caso da alfabetização, em razão de supostos comprometimentos de teor fisiológico. A justificativa “geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças

das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação” (ibid., pp. 27-8).

Além disso, pode-se comprovar a imputação de uma causalidade múltipla, não apenas médica inclusive (por exemplo, a sociologização das razões do fracasso discente), que ultrapassa em muito o domínio discursivo precisamente pedagógico. O resultado, porém, é um só: a gênese do insucesso escolar acaba sendo atribuída quase exclusivamente a instâncias extra-institucionais: a criança e seu estilo de vida, sua família, sua classe social, ou, em último caso, o contexto sociocultural mais amplo.

Diante do caráter implacável de tais justificativas, porque ancoradas em “evidências” supostamente científicas e na irredutibilidade do próprio tirocínio, é como se, de alguma forma, quase tudo conspirasse contra a intervenção dos profissionais da educação – desde a família e a sociedade, até o poder público e os dirigentes escolares – e, portanto, o trabalho educativo estivesse, salvo raríssimas exceções, fadado ao malogro ou à insipiência.

Conjuntura e estrutura convertem-se enfim em fatalidade, e a profissão, num ofício quixotesco.

Como enfrentar tal estado de coisas, se não pela via da interpelação teórico-crítica?

Machado (2000, p. 145) aponta uma estratégia exemplar:

As idéias de “falta”, “anormalidade”, “doença” e “carência” dominam a formulação das queixas a respeito das inúmeras crianças que são encaminhadas pelas escolas para avaliação psicológica. Essas idéias ganharam vida própria, pois muitas vezes deparamo-nos com cenas do dia-a-dia escolar nas quais ouvimos que as crianças têm “distúrbios de aprendizagem”, “desnutrição”, “família muito pobre”, como se essas idéias não tivessem sido produzidas historicamente. Elas tornaram-se mitos e, rompê-los, tem sido um de nossos desafios no trabalho com educadores.

Provocar estranhezas, rupturas, dissensos nas concepções muitas vezes monolíticas das circunstâncias que acometem a clientela escolar: eis a tarefa daqueles – tanto na esfera teórica, quanto mais no plano empírico – comprometidos com uma prática institucional que se pretenda democrática, inclusiva, responsável. A começar pela apropriação, quase sempre temerária, do discurso psicológico no cotidiano escolar.

Problematizando o “aluno-problema”

Nas duas últimas décadas, o corpo das pesquisas afeitas à interface psicologia/educação tem proposto alguns nortes para uma compreensão menos reducionista das práticas escolares e sua complexidade.

Souza (1997, p. 139) sinaliza alguns deles:

(...) a natureza da vida diária que se processa nas escolas públicas, as redes de relações aí construídas, a maneira como os educadores concebem sua atuação e seus alunos, que práticas valorizam em sala de aula, como os pais e as crianças entendem e explicam o processo de escolarização, quem são as crianças que fracassam, que trajetória escolar percorreram, como se produz a medicalização dos problemas de aprendizagem, como as políticas educacionais e pedagógicas se fazem presentes nas práticas escolares.

De nossa parte, temos insistido na necessidade de atentar para os aportes precisamente institucionais das práticas pedagógicas, ou seja, um recorte analítico que privilegie os discursos que contornam o fazer educativo, bem como suas vicissitudes, pela via mesma das relações concretas (Aquino, 1996; 2000).

Para tanto, é mister que se faça valer uma certa revisão paradigmática no que se refere às imagens compartilhadas institucionalmente acerca da clientela escolar, em especial, o “aluno-problema”.

Isso porque, de um ponto de vista institucionalista, quando uma escola começa a apresentar um volume suspeito de diagnósticos e encaminhamentos de natureza psicológica, ou, mais drasticamente, de reprovação e evasão, o que está em xeque não são os atributos psíquicos de seu corpo discente, mas o teor das relações concretas entre seus protagonistas que, ao menos, estão retroalimentando tais fatos. São, pois, essas relações que passam a se oferecer como fonte de interrogação.

Mais suspeito ainda é o ingresso, invariavelmente aclamado, dos peritos psico-pedagógicos (psicopedagogos, psicólogos etc.) na trama escolar, sendo eles associados, grande parte das vezes, a uma promessa messiânica de redenção profissional quanto aos entraves propriamente pedagógicos. Como num passe de mágica, os encaminhamentos convertem-se em bálsamo aos tormentos escolares.

Entretanto, vale a pena indagar: De onde emana tamanha credulidade atribuída a arcabouços conceituais extrínsecos às coordenadas escolares, mas tomados prontamente de empréstimo por seus agentes constitutivos? O que faz com que tais modalidades discursivas (e seus respectivos jargões) sejam apropriadas com tanto adesismo pelos educadores?

A resposta a tais questões parece apontar para a arbitragem supostamente técnico-científica de que se imbuem os peritos psico-pedagógicos, ao disporem sua munição discursiva acerca dos “distúrbios” sobre os quais assentam sua condição de *experts*.

Paradoxalmente, as especialidades não imediatamente escolares parecem ser hoje muito mais determinantes quanto aos rumos do trabalho pedagógico do que aquilo que o próprio *metier* e sua singularidade decretam.

Esvaziados da posse de um saber sólido sobre os “segredos e mistérios” de seu próprio ofício, os educadores findam por sucumbir ao esquadrinhamento psicologizante das razões das múltiplas dificuldades da clientela, restando-lhes algumas conseqüências deveras devastadoras do ponto de vista institucional:

- a tutela discursiva e a adulação às “palavras de ordem” dos especialistas/peritos (mormente, os clínicos);
- a convicção de que o equacionamento de seus embaraços profissionais residiria na exterioridade escolar;
- esmorecimento de suas próprias competências profissionais, ou seja, a erosão de sua autonomia;
- e, por extensão, a despontencialização do espaço público escolar em favor de uma certa banalização individualizante da complexidade da vida nas escolas.

Enredados numa espécie de corrosão institucional difusa, agentes e clientela escolares passam a se assemelhar de algum modo, crivados por endividamentos de diferentes ordens.

Assim, o “aluno-problema” (à imagem e semelhança dos agentes escolares) torna-se ícone de um cotidiano fatalizado, petrificado. Ícone também da servidão voluntária das práticas escolares aos discursos psi e seu afã privatizante.

O homem comum brasileiro tem na competência técnica de grupos especializados, e na criação de um futuro neoliberal, seus novos tutores. Infantilizado, a esse homem comum, produzido pelo discurso da competência, só lhe resta colaborar, aprender, ou se deixar iluminar por verdades que o converteram em fraqueza. Carente, descamisado ou fraco, nada mais lhe resta do que solicitar gerenciamento ou proteção. (...) A partir daí, o público e o privado se dicotomizam em antagonísticos espaços, reificam-se, e um eficaz aprisionamento efetua-se em lugares universalmente chamados de interiores. Interiores que se expressam em solitários e herméticos inconscientes ou personalidades, tornando a vida privada uma conquista individual à margem da história. Individualizada e prisioneira de essencialismos, ditados por deuses ou estruturas psíquicas afastadas do cotidiano, a privacidade toma a

forma de territórios impermeáveis e sedentários, que inviabilizam estratégias de escape ou de fuga de formas sufocantes e fechadas de vida. (Baptista, 1999, p. 34)

Não se pode negar, pois, que já é passada da hora a necessidade de um rigoroso ajuizamento crítico quanto ao impacto do discurso psico-pedagógico (suas apropriações e desdobramentos) no cotidiano escolar atual. Que o digam os que vêm provando de seu fel...

Em vez de “alunos-problema”, por que não tomá-los tão-somente como alunos diferentes, ou, no limite, em situação de vulnerabilidade? Uma torção não apenas de vocábulos, mas fundamentalmente do modo como temos compreendido e nos relacionado com esses novos personagens do cenário escolar. Uma torção emancipatória, em termos institucionais. Uma torção ético-política, enfim.

De mais a mais, é necessário interpelar: por que, por um lado, excedemos no escrutínio dos alunos em desvantagem e, por outro lado, fortalecemos seu ofuscamento institucional, quando deles nos desincumbimos, rechaçando o cotidiano compartilhado? Ou seja, por que temos tido tanta dificuldade de garantir espaços escolares de fato inclusivos, e para todos?

Mesmo sem a pretensão de alcançar uma resposta definitiva e estável a tais questões, é possível inferir uma hipótese nuclear: a excessiva psicologização do olhar contemporâneo sobre a infância e a adolescência talvez seja responsável (não apenas, mas grande parte das vezes) pela exclusão escolar das crianças e adolescentes diferentes.

E como isso se desenrola?

A infância e a adolescência, tal como as conhecemos hoje, não são um fato invariante do ponto de vista histórico. Mais especificamente, não se pode dizer que houvesse, na Idade Média por exemplo, um mundo propriamente infantil, muito menos adolescente (Ariès, 1981).

Não havia uma distinção precisa entre o universo do adulto e o da criança, esta encarada como uma espécie de apêndice civil, indiferenciado do mundo adulto. Não havia, pois, uma especificidade do olhar do adulto quanto às particularidades infantis, suas necessidades e tempos próprios – assim como o fazemos hoje.

Pode-se dizer, genericamente, que apenas a partir do século XIX a infância foi inventada como uma etapa específica da vida. Ou melhor, foram construídos os postulados teóricos sobre a infância que hoje professamos à exaustão. Uma criança não mais “natural”, mas objeto do olhar normativo do discurso científico.

Começa a se esboçar aí também, e conseqüentemente, uma certa ciência da criança denominada “psicologia do desenvolvimento”.

A partir da profusão, no século XX, dos estudos dedicados à descrição da evolução infantil, ganha maioridade uma criatura desconhecida até então: a criança da norma evolutiva. Uma criança que nasce e progride segundo padrões estratificados de desenvolvimento orgânico, cognitivo, afetivo, moral, social etc. Uma criança sempre em desenvolvimento. Uma criança para sempre crivada pelo discurso psicológico, pois.

Grosso modo, os constructos teóricos que suportam a noção de evolução infantil fundamentam-se num modelo organicista de desenvolvimento, o qual tem como premissas principais:

1. Desenvolvimento é mudança com uma direção, portanto, tem um ponto de chegada.
2. Eventos anteriores estão ligados aos posteriores.
3. A mudança é gradual, em progressão lenta e cumulativa.
4. Eventos que ocorrem nos primeiros anos de nossas vidas produzem efeitos mais duradouros e significativos. (Lewis, 1999, p. 59)

Ora, é sempre bom lembrar que esse olhar psicologizado sobre a infância constitui uma faca de dois gumes. Se, por um lado, a atenção integral à infância é efeito desse processo, por outro, a estigmatização de uma parcela significativa dessas mesmas crianças pode ser entendida como efeito desse mesmo processo. Vejamos como isso se dá.

Se partirmos do princípio de que o desenvolvimento humano (infantil, em específico) segue um curso lento, gradual, contínuo e ordenado, o que aconteceria quando isso não se dá a contento? O que restaria a um segmento de crianças que, por uma ou outra razão, teriam seus elos de desenvolvimento (supostamente) rompidos ou ameaçados, como é o caso, aliás, da alegação dos “alunos-problema”?

Desvio, distúrbio, disfunção, anomalia, bloqueio, transtorno: termos que dizem do afastamento de tais crianças do que era cientificamente esperado delas. Quase sempre, elas são reputadas como vítimas de uma conjuntura hostil ou de uma natureza impiedosa, e, mais drasticamente, como seres cujo desenvolvimento teria sido irremediavelmente maculado, usurpado.

Daí a demanda acentuada de diagnósticos/encaminhamentos e a esperança de salvação clínica. Some-se a isso o ofuscamento da ação pedagógica: “nada mais poderia ser efetuado em termos escolares”. Peças que se encaixam automaticamente e que atendem pelo nome de patologização do cotidiano escolar.

De modo oposto a tais demandas, faz-se mais do que necessária uma revisão dos aportes psicologizantes das práticas escolares atuais – o que implica uma recusa declarada à noção de desenvolvimento como marcha e progresso, ou como resultado inequívoco de coordenadas lineares de causa-efeito. Por exemplo: a recusa à singela noção de “pré-requisito” para a aprendizagem, ou de “fases” desta.

Lewis (1999) oferece um conjunto de princípios, mais de natureza contextualista, que se distinguem do modelo organicista de desenvolvimento, este calcado nas idéias de continuidade, gradualismo e ordem.

Como uma parte muito grande de nossas políticas [sociais] baseia-se mais na idéia de um modelo organicista de desenvolvimento – um processo contínuo, previsível, que nos leva a um ponto de chegada em que os primeiros eventos provavelmente serão a causa de eventos posteriores – do que numa teoria contextualista em que o comportamento e as necessidades presentes podem não estar relacionados com eventos passados, mas com a adaptação ao presente, é importante reexaminar a forma pela qual as políticas sociais podem ser alteradas se nosso modelo de desenvolvimento for outro. (...) O mais importante é atender suas necessidades presentes. Assim, de certo modo, nossa política de intervenção em algum ponto do tempo, com a expectativa de que venha a afetar positivamente o desenvolvimento num ponto subsequente do tempo, precisa dar lugar a um modelo em que a intervenção seja feita em todos os momentos do tempo. A idéia de curar deve dar lugar à idéia de cuidar! (p. 36)

Continuidade, mais que repetição; o presente, mais que o passado; cuidar, mais que curar: perspectivas basais que todo educador cioso de seus deveres deveria ter em mente.

Ponto pacífico, pelo menos no que se refere ao cotidiano escolar, a noção de desenvolvimento psicológico pode perfeitamente prescindir de seus mal-fadados aportes pretensamente “científicos”, firmando-se como algo não linear e não previsível, ou seja, como a multiplicidade de respostas que são ofertadas mediante as incessantes interpelações da vida. Respostas divergentes da norma evolutiva, das assertivas dos manuais teóricos construídos sobre as experiências de crianças suíças, francesas ou americanas. Respostas plásticas, criativas, muito mais argutas do que nosso crivo reducionista, benevolente e duvidoso do ponto democrático almeja antever.

Se rastrearmos a história humana, encontraremos uma recorrência: boa parte das pessoas que mudaram a visão sobre os fatos foram crianças atípicas, alheias ao padrão psi, refratárias ao modelo desenvolvimentista clássico; tanto para baixo quanto para cima de sua arbitrária e indefectível “média”.

Sendo assim, o acolhimento efetivo de tais crianças diferentes – o que denominamos “inclusão conseqüente” – requer uma boa dose de responsabilidade e generosidade por parte dos educadores, o que pressupõe uma recusa explícita à piedade, à negligência e à apatia: nossos algozes cotidianos de sala de aula.

Por fim, a inclusão conseqüente de tal parcela de crianças já em situação de desvantagem (não só escolar, mas também civil) exige um posicionamento que ultrapassa nosso olhar psicologizado sobre a infância e a adolescência atuais. Ele requer um compromisso de ordem política e ética, que se traduz, a nosso ver, na premissa extensiva de democratização das relações escolares: essa idéia tão familiar e, ao mesmo tempo, tão desconhecida a nós, brasileiros.

Desse modo, inclusão escolar talvez deixe de representar um “fardo a mais” aos educadores para evocar expansão de mundo, companhia, cumplicidade civil... Notar e ser notado no mundo – o que todos ansiamos, de um modo ou de outro.

Deveríamos aprender mais com os alunos diferentes, com sua força de resistência ante as adversidades da vida – inclusive escolar. Deveríamos, enfim, aprender mais sobre essas cartografias inéditas do viver que eles nos legam. É só prestar atenção um pouco mais, ou menos.

Referências bibliográficas

- Aquino, J. G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.
- _____. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.
- Ariès, P. *História social da criança e da família*: 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- Azanha, J. M. P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- Baptista, L. A. *A cidade dos sábios*. São Paulo: Summus, 1999.
- Cascudo, L. C. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2000.
- Collares, C. A. L.; Moysés, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez: FE/UNICAMP, Campinas, 1996.
- Lewis, M. *Alterando o destino: por que o passado não prediz o futuro*. São Paulo: Moderna, UNICAMP, Campinas, 1999.
- Machado, A. M. *Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias*. In: Tanamachi, E. R.; Proença, M.; Rocha, M. L. (Org.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 143-67, 2000.

- Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- Souza, M. P. R. *As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil*. In: Machado, A. M.; Souza, M. P. R. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do psicólogo, p. 137-51, 1997.
- Snyders, G. *Escola e democratização do ensino*. *Educação em questão*, n. 3, v. 2, p. 86-103, 1989.