

Há muito que as teorias psicológicas e as pedagogias voltam suas preocupações para o processo de escolarização, procurando contribuir para sua compreensão e buscando alternativas de intervenção na realidade escolar.

O objetivo deste texto é refletir a respeito dos diferentes lugares que algumas das contribuições da Psicologia ocupam no contexto escolar, enfatizando as escolhas teóricas comumente feitas por significativa parcela dos educadores para explicar as dificuldades vividas no processo de escolarização.

Partimos da concepção de que a vida diária escolar é complexa, cheia de acontecimentos dos mais variados matizes, distante portanto da unidade e da homogeneidade de pensamentos e de práticas. É construída no conjunto das relações cotidianas entre seus diversos protagonistas: alunos, professores, funcionários, corpo técnico e pais. Cada uma dessas pessoas representa as suas práticas escolares através de uma série de crenças, expectativas, desejos, temores, experiências vividas e saberes compartilhados. Assim, cada um dos diferentes participantes da Escola

'Professora no Depto. de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP

constrói um conjunto de significados, de representações a respeito da sua Escola, do seu trabalho, do lugar que ocupa nessa Escola e nesse trabalho (EZPELETA & ROCKWELL, 1986).

É nessa "malha" de relações e anseios que situamos o conjunto de conceitos que constituem parte do pensamento psicológico. Ao observarmos atentamente esse complexo imaginário escolar, constatamos que muitos conceitos psicológicos se fazem presentes, ora gerando práticas pedagógicas, ora sendo utilizados como justificativa para tais práticas.

Esse conjunto de conceitos psicológicos do cotidiano escolar existe com ou sem a presença do psicólogo. Uma das explicações para esse fato reside na maciça carga de conceitos psicológicos presentes na Pedagogia e, portanto, na formação do aluno do Magistério. E, a nosso ver, não poderia ser de outra forma, pois a relação pedagógica, enquanto relação interpessoal e institucional, é permeada por inúmeros aspectos estudados pela Psicologia, como os afetivo-emocionais, os cognitivos, os relativos ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento, os referentes às relações institucionais etc.

Embora a Psicologia apresente diversas abordagens do ser humano e suas inter-baseadas em diferentes concepções de homem e de mundo, apenas algumas dessas abordagens são **escolhidas** como aquelas com que se trabalha no dia-a-dia escolar. Nas nossas atuações junto a muitos professores da Rede Pública pudemos constatar que dois conceitos oriundos da Psicologia são priorizados na análise do processo de escolarização: o de **problemas de comportamento**, enquanto sinônimo do conjunto de atitudes do aluno visto como bem ou malcomportado, indisciplinado ou disciplinado, irrequieto ou apático; e o conceito de **problemas de aprendizagem**, englobando as deficiências de inteligência, de motricidade e de cognição,

Os critérios de formação de classes, de aprovação e retenção são, muitas vezes, baseados não em questões pedagógicas, mas sim em comportamentos considerados pelos educadores como adequados ou inadequados. Numa reunião de Ciclo Básico, uma professora diz às colegas: "O J. li: toda a cartilha, de ponta a ponta. O dia que ele ficar sentado eu o aprovo para a 34 série:". Ou ainda: "Vamos juntar todos os imaturos nessa classe pra não prejudicar as outras."

A psicologização maciça do processo de aprendizagem também é constatada por meio do grande número de encaminhamentos de crianças e adolescentes para atendimento psicológico nas Unidades Básicas de Saúde. Um levantamento preliminar realizado em 1989, na região da ARS-3/SUDS-3, no Jabaquara/São Paulo, aponta que 70% das crianças encaminhadas, na faixa etária de seis a catorze anos, apresentam como motivo do encaminhamento psicológico problemas escolares, quer de aprendizagem, quer de comportamento. Nesse mesmo levantamento, observou-se também que metade das crianças não apresentava nenhuma reprovação.

Essas observações levam-nos a perguntar: com que objetivos são utilizados os conceitos advindos da Psicologia no processo de escolarização?; em que aspectos tal utilização resulta na melhoria da qualidade do trabalho realizado pelo professor?

Ao analisarmos mais atentamente os conceitos de "problemas de comportamento" e "problemas de aprendizagem", constatamos que eles se referem apenas a um dos protagonistas do processo de escolarização: o aluno.

É o aluno que "não pára sentado", "não obedece ordens", "não traz a lição de casa" ou, ainda, "não consegue escrever", "é cabeça dura", "só faz cópia" etc.

Essas constantes afirmações presentes na vida escolar diária trazem no seu bojo o entendimento de que os educadores que assim falam têm uma visão determinista de criança, que é ora avaliada pelo seu desempenho, ora reduzida a inúmeros problemas emocionais e familiares.

Analisando teoricamente essas duas vertentes de aprendizagem e comportamento, acreditamos que a primeira parte de uma leitura estreita de ser humano baseia-se numa visão métrica do psiquismo, considerando que a criança que tem potencial para aprender já nasce com ele e demonstra tal capacidade de imediato na Escola. Com relação à segunda vertente, esta baseia-se numa leitura também muito limitada de conceitos psicanalíticos, considerando como aspectos emocionais apenas os fatores intrapsíquicos, não levando em conta sequer as relações escolares interpessoais.

Assim sendo, em boa parte de nossas escolas os educadores acreditam que as crianças não aprendem porque são pouco inteligentes ou porque são emocionalmente problemáticas. A origem dessas dificuldades para muitos educadores reside na "carência cultural", geradora de crianças desnutridas, incapazes, cognitivamente comprometidas.

Embora os anos 80 sejam ricos em trabalhos e pesquisas questionando tais crenças, como os de PATTO (1987), CAGLIARI (1985), MOYSÉS & LIMA (1982), COLLARES (1989), LESER & FREIRE (1986) e SOARES (1986), observamos ainda com muita força nas escolas o mito da carência cultural como ponto de partida de programas curriculares e de práticas de ensino.

Essas observações levam-nos a indagar: "como os educadores têm-se apropriado desses estudos e pesquisas que fazem a crítica dessas crenças"? Na nossa prática, observamos que essas críticas pouco se fazem presentes e que a tendência escolar é muito mais no sentido de encontrar na Psicologia explicações que venham justificar as suas próprias crenças a respeito dos alunos pobres do que em utilizá-las; para facilitar o processo de aprendizagem escolar. Dizendo de outra maneira, a nossa prática como psicólogos, atuando junto a professores da Rede Estadual, mostra-nos que os conhecimentos da Psicologia, de maneira geral, têm sido utilizados muito mais para manter mitos e práticas de segregação e de discriminação das crianças na Escola do que para possibilitar o avanço dessas crianças no processo de escolarização.

O que permanece entre nós durante anos é a crença na falta, como se construíssemos o imaginário da "Psicologia da falta", como se buscássemos o tempo todo em nossos alunos o que falta para que se tornem "crianças normais" e aprendam.

Nesse processo, chama-nos a atenção o fato de que contribuições importantes da Psicologia, formadas pelo grande conjunto de pesquisas e de trabalhos que enfatizam o potencial humano, o vir a ser dos indivíduos, a importância dos aspectos grupais e institucionais nas relações humanas, pareçam desconhecidas nas práticas pedagógicas.

Precisamos perguntar também o que acontece para que essas contribuições cheguem tão lentamente à Escola, ou nem mesmo cheguem. O que acontece para que dificultemos o trânsito de idéias que valorizam o oposto de muito daquilo que cultuamos em nossas práticas? Que temores nos fazem resistir tanto às mudanças?

Se por um lado a Psicologia desenvolveu um corpo de idéias que contribuiu para que considerássemos aquilo que "falta" para um processo de aprendizagem adequado, por outro também construiu um corpo de idéias que enfatiza a riqueza da troca, dos desafios, valorizando as experiências de vida, demonstrando a riqueza do pensamento infantil...

O que se passa com o conjunto dos educadores que erguem tantas barreiras, dificultando acreditar no potencial de aprendizagem de seus alunos? Sabemos que vivemos numa sociedade onde existe uma série de crenças e preconceitos em relação ao pobre, aos migrantes, aos nordestinos, aos favelados... Também sabemos que vivemos numa sociedade onde há grupos que nos querem fazer acreditar que "menor não é criança". Temos de enfrentar essa realidade, discutir nossas crenças e valores ante a pobreza enquanto barreiras que nos impossibilitam avançar em nosso trabalho educacional. E mais do que isso, analisar as consequências sociais de tais atitudes, principalmente o fato de que o fracasso escolar impede a inserção dessas crianças no mundo letrado, passo importante para a cidadania. Como são nossos sentimentos diante de um aluno pobre? Como tais sentimentos são vividos na relação pedagógica?

Em 1987, num seminário realizado para professores do Ciclo Básico, Maria Helena PATTO apresentou um artigo intitulado *A Criança da Escola Pública: Deficiente, Diferente ou Mal Trabalhada?*. Já nessa ocasião a autora nos chamava a atenção para a necessidade de voltarmos as nossas preocupações para as nossas práticas escolares cotidianas, práticas essas produtoras do não-aprendizado das crianças, gerando os grandes contingentes de "analfabetos funcionais".

Na nossa experiência com educadores, pudemos constatar que aqueles que vencem sua crença na incapacidade das crianças em se alfabetizarem encontram novas maneiras de trabalhar, de "olhar" seus alunos, de organizar critérios de avaliação e de se comprometer com os pais no processo de escolarização. Para esses educadores, vencida a barreira da "carência cultural", o centro de preocupações passa a ser o processo de letramento de seus alunos e a criação de significativos espaços de socialização.

Bibliografia

- CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC, n. 55, p. 50-62, nov. 1985.
- COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: *Toda criança é capaz de aprender? São Paulo: FDE, 1989. p. 24-28. (Série Idéias, 6).*
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1986.
- LESER, S., FREIRE, M. Relatos de convivência: crianças e mulheres da Vila Helena. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC, n. 56, p. 82-105, fev. 1986.
- MOYSÉS, M. A., LIMA, G. Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Ande, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 57-61, 1982.*
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. Tese (Livre-docência) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, dez. 1987.
- _____. *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.*