

A REPROVAÇÃO NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU: UM ESTUDO DE CASO

Bernardete A. Gatti*, Maria Helena Patto**,
Marisa L. da Costa**, Melany Kopit** e Romeu
de M. Almeida**

RESUMO

Este trabalho procurou analisar diferentes fatores que poderiam explicar o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau. É um estudo em profundidade realizado em duas unidades escolares da rede pública de ensino — uma carente e outra não carente. Foram coletados dados dos alunos através de exames clínico padrão, fonoaudiológico e audiométrico e testes psicológicos; das famílias, dos professores, assistentes pedagógicos, diretores, e da escola através de entrevistas e de observações de campo. A conclusão a que se chegou é de que se torna difícil impu- tar as causas da reprovação a uma ou algumas variáveis referentes a um dos elos da cadeia que é o processo educacional escolar. Mas pelas análises do instituído escolar face às variáveis das famílias e dos alunos parece ser claro que a escola pública que tem recebido contingentes cada vez maiores de alunos desfavorecidos socialmente não está preparada e nem parece ter a intenção de se preparar para trabalhar com a pobreza. O que a escola tem feito é equipar-se para escolarizar uma criança ideal, que dificilmente, ou nunca, se encontra em suas salas de aula.

SUMMARY

This study intended to analyse different factors that could explain school failure in the 1st grade. It is an in depth study done in two public schools — one of them with lack of resources and serving a low SES population, and the other one with better resources and working with a higher SES population. Data were collected on students (through medical examinations and psychological testing), their families, teachers, supervisors and principals (through interviews and observation). The main conclusion was that school failure cannot be attributed to one or another isolated factor. It seems that public school is not prepared to work with low SES students and does not seem to have intentions of preparing itself to do so. What school has been doing is to structure itself to teach an ideal child who is rarely, or never, present in its classrooms

* Da Fundação Carlos Chagas.

** Do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

A REPROVAÇÃO NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU

O presente trabalho foi elaborado a partir de uma pesquisa realizada para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de levantar as causas da reprovação na primeira série do primeiro grau nas escolas da rede de ensino por ela abrangida.

Tendo em vista a existência de inúmeras pesquisas, tanto em âmbito internacional quanto nacional, que visam a este tipo de levantamento, ou seja, da busca dos principais fatores de natureza física e psicológica localizados no aprendiz, que explicariam seu fracasso escolar, propôs-se, neste trabalho, a mudança de perspectiva no enfoque das causas dos altos índices de reprovação na escola de 1º grau, especialmente em sua 1ª série.

Isto porque considera-se como um momento ultrapassado, embora ainda vivo, da história da psicologia aplicada aquele em que se entendia por aprendizagem o produto de uma metodologia de ensino aplicada a um aprendiz. Esta visão mecanicista concebe a aprendizagem como uma entidade abstrata, quando muito como um processo que se dá isoladamente num indivíduo abstrato também, porque destacado de seu contexto psicossocial, onde na realidade retira as significações que constituem a matéria-prima de sua vida psíquica.

Em lugar de buscar apenas no aluno as causas do problema da repetência, o que seria repetitivo e insuficiente, procurou-se detectar possíveis agentes determi-

nantes da reprovação em características do corpo discente, de sua família, do corpo docente, da interação que se estabelece entre o professor e o aluno, bem como nas características estruturais e funcionais da instituição escolar em que professores e alunos se inserem. Assim, as dificuldades do aluno sejam elas de aprendizagem das matérias escolares, de motivação para aprender, de ajustamento aos padrões e normas de conduta vigentes na escola ou de comparecimento à escola, encontrarão sua explicação mais adequada quando suas deficiências ou suas características específicas (não necessariamente deficientes) são colocadas na trama de inter-relações de suas condições familiares, de características profissionais do professor, de aspectos estruturais e dinâmicos da escola e todos estes aspectos, por sua vez, inseridos num contexto social mais amplo que os engloba e determina.

Tendo como quadro de referência esta concepção menos empirista de pesquisa e baseados num modelo teórico que define a aprendizagem como um fenômeno psicossocial, propõe-se uma metodologia de pesquisa mais ampla e complexa do que seria a mera busca das causas clássicas do mau rendimento escolar.

Não serão desprezadas as variáveis referentes ao aluno, mas sua interpretação final será feita não em função de seu significado absoluto, e, sim, em função do contexto de uma análise globalizante.

1. A ESCOLHA DE UNIDADES ESCOLARES PARA O ESTUDO

A população da qual foram extraídas as amostras do presente estudo era constituída pelos alunos de ambos os sexos, matriculados nas primeiras séries do 1º grau, que em agosto de 1977 freqüentavam as aulas de duas unidades escolares da rede oficial de ensino da Capital de São Paulo.

Uma dessas unidades (doravante designada Escola A), localizada no Jaguaré, era classificada como escola de "extrema carência", de acordo com os critérios básicos adotados pela Equipe Técnica de Análise Sócio-econômica-demográfica, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A outra, situada no bairro da Moóca (Escola B), pelos mesmos critérios era classificada como escola de "mais alto nível, correspondendo à predominância de famílias melhores aquinhoadas economicamente . . .".

A escolha dessas unidades, bem díspares a julgar por esses critérios, foi feita intencionalmente. É que se pretendia propor um modelo de pesquisa dos fatores associados à distorção idade/série e aplicá-lo em duas unidades escolares que retratassem escolas típicas da re-

de de ensino de 1º grau da cidade de São Paulo.

Do total de 263 alunos das primeiras séries da Escola A e de 224 alunos dessas mesmas séries matriculados na Escola B, foi sorteada uma amostra correspondente a 35% de cada um desses totais. Todas as classes de primeira série freqüentadas por alunos principiantes e duas de repetentes foram amostradas.

Antes de se proceder à amostragem dos alunos, a professora encarregada de cada classe foi solicitada a indicar, para cada aluno, qual a expectativa que tinha, naquela altura do ano letivo (início do 2º semestre), quanto ao resultado final do mesmo. Ou seja, se o prognóstico que poderia fazer em relação a um determinado aluno era no sentido de que ele seria seguramente aprovado ou reprovado, no final do ano, ou se estava indecisa quanto ao desempenho desse aluno no decorrer do 2º semestre. As indicações dadas pelas professoras eram registradas numa folha que continha os nomes dos seus alunos, mediante a colocação, pelo entrevistador, das letras A, C e B, respectivamente, adiante do nome. Na amostra global, integrada por 168 alunos de ambas as Escolas, o total de alunos em cada uma dessas categorias de classificação foi 104, 23 e 41, ou seja, 61,9%, 13,7% e 24,4%, respectivamente.

O cuidado prévio que a equipe teve em solicitar às professoras que emitissem um prognóstico sobre o provável destino acadêmico de seus alunos visou garantir tão somente que as amostras a serem formadas contivessem um número proporcional de alunos julgados como fortes, médios e fracos, no início do 2º semestre.

Como era de se esperar numa pesquisa que se estendeu por todo o segundo semestre letivo, a composição das amostras colhidas em cada Escola variou à medida que a coleta de dados se processava. Nem todos os sujeitos se submeteram a todas as provas e instrumentos que foram utilizados na pesquisa.

A ausência de um aluno no dia da aplicação de uma determinada prova ou exame não implicava na sua exclusão definitiva da pesquisa. Para esse aluno ficava faltando o resultado correspondente à(s) prova(s) ou exame(s) não realizado(s). Decidiu-se por essa solução pois grande parte da análise seria feita em relação a cada tipo de dado tomado isoladamente. Quando se fez cruzamento de dados, obviamente, só foram considerados os alunos a respeito dos quais se dispunha das informações a serem cruzadas, o que, de modo geral, reduziu o efetivo das amostras, embora não substancialmente.

Outra informação a respeito das unidades escolhidas diz respeito aos repetentes. Na Escola B, havia uma só classe que reunia os alunos repetentes, e essa classe foi tomada para compor a amostra de repetentes dessa Escola. Na Escola A, três eram as classes de repetentes e dessas apenas uma foi escolhida para integrar a amostra por ser ela representativa da média de idade dos alunos repetentes. As demais classes (6 em cada Escola) ou eram exclusivamente de alunos principiantes ou continham pequenos contingentes de alunos repetentes.

Dados sobre a amostra encontram-se na tabela 1.

2. COLETA DE DADOS

Nove exames ou provas foram feitos durante o 2º semestre letivo:

- a) exame clínico: incluía exame clínico padrão e neurológico-evolutivo;
- b) exame oftalmológico;
- c) exame audiométrico tonal aéreo;
- d) exame fonoaudiológico abreviado;
- e) testes psicológicos:
 - I. Teste Metropolitano de Prontidão (TMP) aplicado coletivamente;
 - II. Escala Weschsler de Inteligência para crianças (WISC) aplicado individualmente;
 - III. Teste de Apercepção Temática (figuras humanas), aplicado individualmente;
 - IV. Teste Projetivo de Apercepção da Situação Escolar, aplicado individualmente.

Além desses instrumentos, em cada uma das classes selecionadas foi feita a observação da interação professor-aluno em situação de sala de aula, durante o período completo de uma semana.

Foi realizada uma análise detalhada das cartilhas utilizadas e dos procedimentos didáticos.

Entrevistas foram feitas com as mães ou responsáveis pelos alunos, com os professores, diretores e pessoal administrativo e técnico.

Foram realizadas, ainda, observações de campo quanto ao funcionamento cotidiano das escolas com a permanência do pesquisador o tempo todo na escola em seus períodos de funcionamento, coletando dados sobre o instituído escolar.

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS NA AMOSTRA SEGUNDO A CLASSIFICAÇÃO DOS PROFESSORES, O SEXO, NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO* E IDADE

CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO					CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO				
ESCOLA A (carente)	A	B	C	AMOSTRA TOTAL	ESCOLA B (não carente)	A	B	C	AMOSTRA TOTAL
M (%)	70,0	9,0	21,0	47,0	M (%)	61,0	22,0	17,0	53,0
Sexo					Sexo				
F (%)	56,0	15,0	29,0	53,0	F (%)	61,0	8,0	31,0	47,0
II-V (%)	90,0	5,0	5,0	24,0	II-V (%)	72,0	9,0	19,0	48,0
NSE					NSE				
VI-VII (%)	57,0	16,0	27,0	76,0	VI-VII (%)	50,0	21,0	29,0	52,0
idade	\bar{X}	8,0	8,0	8,0	idade	\bar{X}	8,0	8,0	8,0

* O N.S.E. foi feito segundo a escala de Hutchinson, adaptada, cf. Dias, 1967, p.42.

3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Não podemos neste artigo apresentar em detalhe todos os dados levantados e todas as tabelas de análise que foram construídas, dado seu volume. Limitar-nos-emos a apresentar em síntese os resultados ficando os dados — tanto os relativos à definição dos parâmetros para análise de cada instrumento, como os resultados brutos — à disposição dos leitores interessados junto aos autores.

a) Exame clínico e fonoaudiológico

Do ponto de vista clínico a amostra estudada — tanto da Escola A como da B — não apresentou comprometimento grave. As afecções mais encontradas foram, pela ordem, as que figuram na tabela 2.

TABELA 2

EXAME CLÍNICO: AFECÇÕES MAIS COMUNS NAS CRIANÇAS DAS ESCOLAS A E B

	ESCOLA A (carente)	ESCOLA B (não carente)
Afecções dentárias	56,0%	57,0%
Afecções da garganta	38,0%	47,0%
Afecções da pele	17,0%	28,0%
Afecções dos ouvidos	21,0%	26,0%
Anemia	13,0%	4,0%

TABELA 3

EXAME CLÍNICO: MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DO "GRAU DE SAÚDE" DOS GRUPOS DE APROVADOS E RETIDOS NAS ESCOLAS A E B

	ESCOLA A (carente)		ESCOLA B (não carente)	
	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO
Aprovados	8,0	1,0	9,0	1,0
Retidos	8,0	1,0	8,0	1,0

As afecções da garganta, que aparecem em segundo lugar, devem ser interpretadas à luz dos seguintes conhecimentos: 1) a população estudada está ainda na faixa etária em que as infecções de vias aéreas superiores constituem problema epidemiologicamente muito comum; 2) as crianças foram estudadas nos meses de agosto e setembro em São Paulo, portanto, em época sazonal em que a distribuição epidemiológica de infecções respiratórias é muito grande. Portanto, não nos surpreendeu o achado, que foi análogo nas duas escolas. O mesmo seja dito, e pelas mesmas razões, para as afecções de ouvido.

Entre as duas escolas a única afecção que demonstrou maior predominância de incidência em uma das escolas foi a anemia (4% das crianças da Escola B — não carente — e em 13% das crianças da Escola A — carente).

Não se encontrou alteração neurológica em nenhuma das crianças estudadas em ambas as escolas. Podemos afirmar que a amostra estudada pode ser considerada saudável, do ponto de vista clínico, embora haja diferenças sócio-econômicas grandes entre as duas escolas.

As médias da distribuição de afecções clínicas pelos grupos de crianças Aprovadas ou Retidas mostraram diferenças mas não diferenças significativas.

A incidência de problemas visuais foi de 54,1% na Escola B e de 55,9% na Escola A. Já quanto à acuidade auditiva encontrou-se uma incidência de hipoacusias de 15,2% nas crianças da Escola B e de 30,9% nas crianças da Escola A. Nesta escola também a gravidade das deficiências é maior.

A maior incidência e a maior gravidade de disacusias na Escola A pode ser devida à reconhecida maior incidência de infecções do ouvido médio em crianças de baixa idade e com baixo nível sócio-econômico e de más condições de habitação. Essas infecções repetidas podem deixar seqüelas, que se revelam por perda de acuidade auditiva. No entanto, em relação às afecções atuais de ouvido, a incidência na Escola A foi até menor que na B, 21,4% e 26,3% respectivamente. Os dados obtidos pelo exame audiométrico, de qualquer forma, nos levam a pensar que na Escola A a deficiência auditiva, além de mais generalizada, possa estar mais implicada no mau desempenho escolar.

Já foi dito que a saúde física da população escolar estudada pode ser considerada boa, com incidência e prevalência alta apenas de agravos irrelevantes. A incidência de agravos também se revelou praticamente equivalente tanto nas crianças com desempenho escolar satisfatório quanto nas que apresentaram fracasso escolar. Os distúrbios funcionais de visão e audição já foram comentados, apontando-se com todas as cautelas como um dentre os possíveis fatores implicados no fracasso escolar a deficiência visual e/ou auditiva. Mas, não podemos afirmar que sejam mais importantes numa escola do que na outra.

O exame fonoaudiológico é um exame de desempenho individual. Seu resultado é, sem dúvida, influenciado por deficiências auditivas e visuais.

Como se pode ver pela tabela 4 a incidência de problemas fonoaudiológicos, tanto na Escola B quanto

na A, é muito maior nas crianças que "não vão bem" na escola. Chama a atenção a incidência de problemas menos acentuada entre Aprovados e Retidos na Escola B do que na Escola A. E chama a atenção também o fato de, para os retidos, a diferença de incidência de problemas fonoaudiológicos entre os alunos da Escola A e da Escola B ser bem pequena.

TABELA 4

EXAME FONOAUDIOLÓGICO: PROBLEMAS GRAVES NOS GRUPOS DE APROVADOS E RETIDOS DAS ESCOLAS A E B

	ESCOLA A (carente)	ESCOLA B (não carente)
Aprovados	19,0%	8,0%
Retidos	75,0%	71,0%

A causa dos problemas fonoaudiológicos encontrados não pode, no entanto, ser atribuída aos dados clínicos e sensoriais já analisados. A possibilidade de deficiência cerebral mínima não pode ser descartada, mas fica bem remota quando a criança obtém desempenho satisfatório no exame neurológico funcional evolutivo — como todas nesta pesquisa obtiveram — e não demonstra hipercinesia, inquietação — como nenhuma criança demonstrou, tanto no exame clínico quanto no exame audiométrico, ambos oferecendo ensejo de observação, tanto pela sua duração quanto pela atenção que exigiram.

A amostra estudada pode ser considerada saudável, em que pese a constatação de alguns problemas em áreas que são, no entanto, de pequena monta. Apesar da incidência significativamente maior de anemia na Escola A, esta deficiência se distribui igualmente entre os aprovados e retidos de ambas as escolas.

Os alunos aprovados e retidos, quer da Escola A, quer da Escola B, apresentam resultados equivalentes quanto à acuidade visual. Quanto à deficiência auditiva, apresenta-se maior na Escola A do que na B, e maior na Escola A entre os retidos do que os aprovados. O mesmo não ocorre na Escola B, onde há equivalência entre os dois grupos. No entanto, chama a atenção a dispersão dos resultados, ou seja, a presença de aprovados com deficiências auditivas e retidos sem este tipo de deficiências, o que faz com que estes resultados sejam tomados com cautela em sua generalização.

Os alunos retidos em ambas as escolas apresentam deficiências graves nos testes de linguagem e de audibilização, sendo maior a incidência de problemas de linguagem do que de audibilização. Na Escola B, de modo geral, os alunos têm melhor desempenho no teste fonoaudiológico do que os da Escola A.

b) Avaliação psicopedagógica

No Teste Metropolitano de Prontidão (TMP — Forma R) tal como no exame fonoaudiológico, os alunos da Escola B apresentaram resultados mais altos do que os da Escola A, e os alunos que foram aprovados ao final do ano letivo em ambas as escolas apresentaram melhores resultados do que os que foram retidos. No entanto, pelos dados obtidos, verificou-se que 24% dos aprovados na Escola A classificaram-se quanto à prontidão total na categoria MI (médio inferior), na qual se localizam também 45% dos reprovados. Fenômeno semelhante ocorreu em relação à categoria M (médio) na Escola B, onde se situam 31% dos aprovados e 26% dos retidos, o que indica que os resultados obtidos no TMP podem ser interpretados de forma absoluta.

Quanto aos dados da Escala Wechsler (WISC) o mesmo padrão se repete, inclusive o fato de encontramos não só crianças retidas como também aprovadas nas categorias de classificação "médio inferior", "limítrofe" e "deficiente" (tanto na Escola A como na B). Isto aponta para a necessidade de se estabelecer com cautela uma relação direta entre QI, medido através deste teste, e rendimento escolar.

Nas Pranchas Associativas (Teste Projetivo de Apercepção da Situação Escolar), em ambas as escolas, constata-se uma grande dificuldade de produção associativa na maioria das crianças, tanto nos grupos de aprovados quanto nos de retidos; esta dificuldade mostra-se mais acentuada entre os aprovados da Escola B — não carente. Em todos os grupos estudados, as respostas são indicativas de tendência à sujeição do comportamento; esta sujeição ocorre com menos frequência entre os retidos da Escola A. Outro dado a considerar é a ausência de expectativa de utilização de recursos próprios numa porcentagem muito mais alta entre os retidos da Escola B. Esta expectativa se revelaria presente quando algum personagem do teste "está pensando no que vai fazer", atividade que supõe a existência de capacidades e recursos internos dos quais pode lançar mão no contexto apresentado na prancha. "Pensar", "saber", "querer", "planejar" são palavras denotativas da presença desta expectativa do uso de recursos pessoais, o que não ocorreu de modo geral com estas crianças.

c) As famílias

A clientela da Escola A é de nível sócio-econômico inferior ao da Escola B. Assim é que na Escola A 24% está nos níveis 3 a 5 e 76% nos níveis 6 e 7 da Escala de Hutchinson (Dias, 1967, p.42), enquanto que na Escola B estas porcentagens são de 48 e 52%, respectivamente. Quanto à origem dos pais, verificou-se uma incidência muito maior de procedência de outros Estados da federação, especialmente da região nordeste, entre os alunos da Escola A do que da Escola B; além disso, a porcentagem deste tipo de origem é maior entre os retidos do que entre os aprovados da Escola A. Já na Escola B, além da

menor incidência de pais provenientes de outros Estados, tanto no grupo de retidos como no de aprovados, nota-se que a grande maioria das crianças aprovadas têm pais nascidos na Capital ou no Estado de São Paulo, o que não acontece no grupo de retidos, onde se verifica uma maior incidência de pais provenientes de outros Estados. Há equivalência nas escolas A e B quanto à proveniência de zonas rurais e urbanas.

Quanto ao tempo de residência na Capital paulista, encontram-se diferenças acentuadas entre os grupos de retidos e de aprovados na Escola A, sendo flagrante a maior incidência de migrantes há menos de 5 anos na cidade de São Paulo entre os retidos desta Escola. Este dado não se repete na Escola B, onde os pais dos retidos e aprovados se encontram radicados em São Paulo há mais de dez anos em porcentagens equivalentes.

Quanto à integração familiar verifica-se que não há diferenças sensíveis entre aprovados e retidos em ambas as Escolas.

Entre os retidos da Escola A é maior a porcentagem das mães que trabalham fora do que entre os aprovados, dado que não se repete na Escola B, onde esta porcentagem é equivalente nos dois grupos.

Quanto ao nível de escolaridade, nota-se que este é mais alto entre os pais da Escola B do que da Escola A e maior nos grupos de aprovados em ambas as escolas do que nos grupos de retidos.

Pela análise de conteúdo das entrevistas, verifica-se que há maior idealização da escola por parte das mães da Escola A, as quais manifestam a confiança de que através dela seus filhos atingirão melhores condições de vida futura. O julgamento das mães da Escola B em relação ao papel e ao poder da escola é mais realista, porque mais restrito. A avaliação, em geral positiva em ambas as escolas, da figura das professoras é feita mais em termos pessoais — boazinha, simpática, etc. — do que profissionais. Há pouca ou nenhuma menção às deficiências pedagógicas, em geral, e de infra-estrutura da escola. Quando se queixam, restringem-se a aspectos materiais desta, sobretudo em relação a um aspecto: a limpeza. Outras deficiências materiais flagrantes parecem escapar à percepção das mães, como a falta de material didático, de adequação das salas de aula, do mobiliário, a falta de quadras de esportes, etc. Em suma, sua visão da escola discrepa muito da dos professores e diretores, além de ser muito limitada, na medida em que se mostram despreparadas para avaliar a instituição escolar de forma mais crítica e objetiva e reivindicativa.

d) Observações sobre as escolas

Pela observação de campo e pela análise das entrevistas com os diretores, professores e assistentes pedagógicos, o que em síntese se pode colocar sobre o cotidiano destas escolas é¹:

¹ O conteúdo detalhado e análise mais extensa dos dados levantados referentes a estes aspectos, e que fundamentam a síntese apresentada aqui, podem ser obtidos com os autores e constam do relatório encaminhado à SEESP.

i) *Escola A*: a partir de uma infra-estrutura material e humana extremamente deficiente, tanto qualitativa quanto quantitativamente, paira, em todos os níveis, um clima de sobrecarga e insatisfação.

Tanto o corpo docente como o administrativo exercem atividades que vão desde as que lhe competem, até providências que tentam suprir a falta de recursos, o que os leva a empenhar grande parte de seus esforços na luta pela sobrevivência da instituição.

Professores e direção compartilham uma visão da realidade que se caracteriza, de um lado, pela percepção razoavelmente objetiva das causas mais imediatas das dificuldades sentidas e, de outro, por distorções e estereótipos de cunho ideológico na avaliação dos fatos; juntas, as percepções imediatistas e as distorções ideológicas resultam num quadro explicativo falho da realidade, de natureza fundamentalmente acusatória. Falta a todos uma visão mais ampla dos determinantes sociais, econômicos e políticos do ensino e do papel que desempenham neste contexto.

A atitude mais freqüente de todos diante das dificuldades é o fatalismo. Em nome da manutenção de uma sobrevivência mínima e diante da sobrevivência geral, perde-se a criatividade, a iniciativa na busca de caminhos alternativos e a visão crítica do processo e de si mesmos. Como reação ao fatalismo estão presentes, no máximo, esperanças mágicas de solução dos problemas sentidos.

Junto ao corpo discente, grande parte das ações de técnicos e administradores tem por objetivo a obtenção da disciplina, através de métodos bastante autoritários. As necessidades psicossociais da criança não são consideradas, tanto nas atividades pedagógicas quanto nas recreativas.

A característica básica do aluno é o retraimento. Em sala de aula predomina a ausência de apelo à criatividade, à espontaneidade e ao trabalho individual. Trabalha-se com os alunos mais fortes e esquece-se dos mais fracos. O material didático (cartilhas, livros e material mimeografado) em geral é inadequado à clientela e mal utilizado pelo corpo docente. Isto resulta, por parte dos alunos, na aquisição precária das habilidades de leitura, cálculo, bem como de conhecimentos sobre o mundo físico e social que os cerca.

ii) *Escola B*: o clima predominante nesta escola não é de sobrecarga e insatisfação, uma vez que suas condições materiais e sua infra-estrutura administrativa não são carentes como as da Escola A. O diretor, na maioria das vezes, assume atitudes simpáticas em relação a funcionários, professores, alunos e seus pais. Isto porque, dada sua posição transitória dentro da escola — é substituído temporariamente — esforça-se para manter a função não criando atritos pessoais. Dá a todos uma sensação de liberdade e de colaboração voluntária, gerando assim um clima de pouca tensão e de pouca insatisfação manifestas.

Os professores desta escola caracterizam-se por maior homogeneidade de origem, formação e extensão da experiência docente do que os da Escola A, o que torna muito semelhante seus pontos de vista a respeito de seu papel enquanto professores e suas concepções sobre

o ensino, a aprendizagem e suas dificuldades. Não se percebe entre elas um clima de insatisfação salarial como ocorre na Escola A, nem tampouco uma postura crítica diante da estrutura do ensino e de sua própria atuação enquanto profissionais. O descontentamento pertence a uma minoria. Esta percepção pouco crítica e pouco insatisfeita da realidade atinge, na direção, proporções que poderiam ser caracterizadas como de otimismo ingênuo. Professores e diretor consideram o aluno que não aprende como constituindo uma minoria proveniente das camadas de baixa renda da população e em relação aos quais muito pouco há a fazer no contexto escolar.

As demais dificuldades de ajustamento e de aprendizagem são atribuídas a causas não escolares, fora de sua competência enquanto professores. Assim, o bom aluno é aquele que se ajusta totalmente às exigências da escola, sem qualquer questionamento, é aquele que "não dá trabalho". A atenção e a dedicação do professor tende a se voltar para estes, em sala de aula, em detrimento dos que apresentam dificuldades, considerados como um empecilho ao desempenho de seu papel e tidos de maneira restrita, como "imatuross", "doentes" ou "preguiçosos".

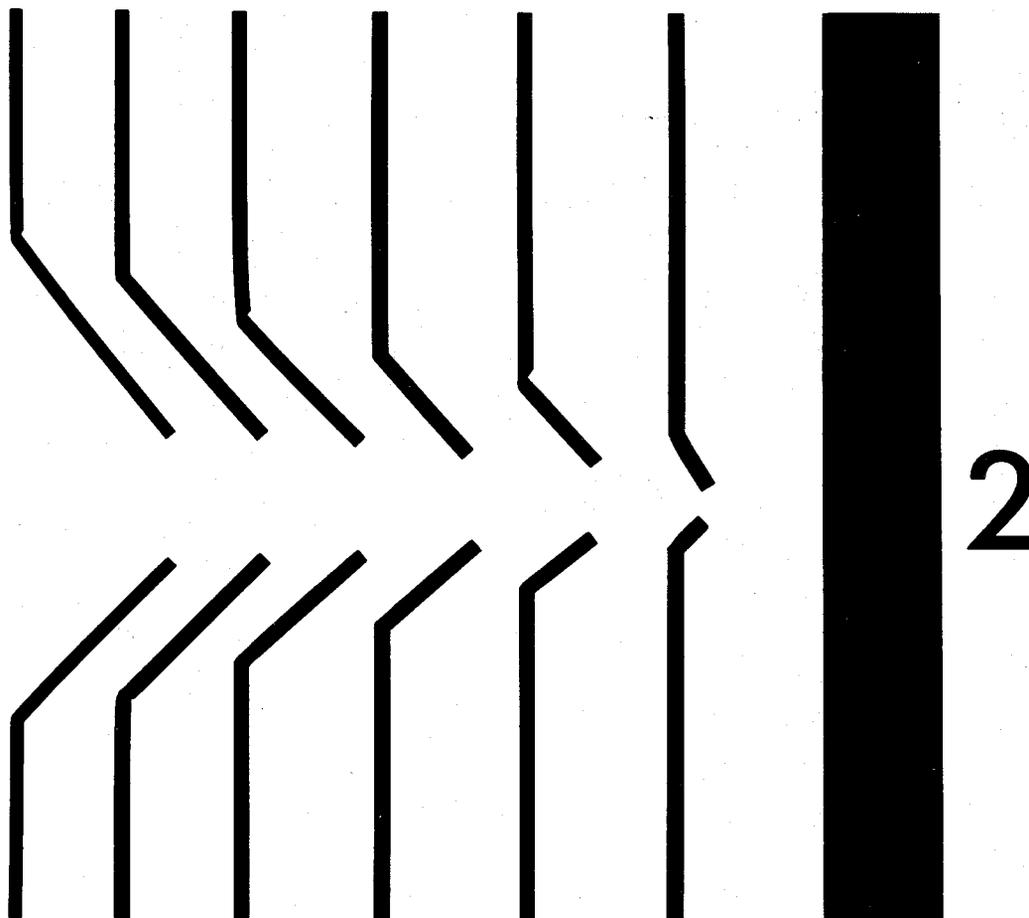
Os alunos que não acompanham a classe são separados em fileiras, segundo uma prática muito antiga e duvidosa de lidar com as diferenças individuais dentro da sala de aula.

Ensinar significa alfabetizar o mais rápido possível

e a competência profissional é medida em termos de sucesso na consecução deste objetivo. O que interessa são os fins — alto índice de promoção — não havendo questionamento dos meios para atingi-los, nem das consequências para a criança do emprego desses meios.

Educar significa formar o "bom cidadão", definido, porém, em termos de um indivíduo obediente e acatador das ordens superiores.

A prática educacional se dá de modo planejado, bem estabelecido, o que resulta de seus muitos anos de prática e da estabilidade adquirida dentro do sistema, mas não destituída de estagnação e de automatismo. Quanto aos aspectos didáticos propriamente ditos, nota-se uma preocupação com o período preparatório e com o ensino da matemática. Este, porém, é inadequado, pois não leva em conta as características cognitivas das crianças, realizando-se sem a manipulação de situações concretas. Embora as aulas sejam conduzidas com segurança e tranqüilidade, havendo uma rotina bem estabelecida que se repete diariamente, notam-se inadequações metodológicas e de utilização do material didático adotado. A manutenção da ordem ocupa lugar central em suas preocupações, valendo-se de sanções para os que as transgridem; no entanto, nota-se que estas professoras também se valem de recursos de persuasão e de envolvimento emocional junto a seus alunos, a fim de obter deles os comportamentos desejados. Na classe como um todo, não há praticamente apelo à criatividade.



e) A inter-relação entre as variáveis

Foram feitos diferentes cruzamentos entre os resultados no teste de inteligência, nível sócio-econômico, estado clínico, nota no teste de prontidão e resultado no teste fonoaudiológico quanto à escola e quanto à aprovação/retenção. O interesse foi verificar como se compunham entre si estas variáveis e onde se situavam suas maiores densidades de concentração conjunta. Os quadros com os quais nos deparamos nos mostraram que, embora pelos dados considerados de *per se* tenhamos certo padrão diferencial das Escolas A e B, e entre aprovados e retidos, no que diz respeito a essas variáveis, quando consideradas em conjunto, este padrão se torna muito menos definido, o que relativiza qualquer interpretação mais apressada. Há crianças com afecções clínicas e problemas fonoaudiológicos tanto entre os aprovados como entre os retidos das duas escolas, bem como crianças aprovadas em ambas as escolas com baixa classificação no teste de QI e de prontidão. Por outro lado, as mais afetadas de saúde e que menos renderam nas provas intelectuais não são necessariamente os alunos de nível sócio-econômico mais baixo.

No entanto, como vimos, a situação familiar é bem diferenciada nos dois grupos, como também o padrão de funcionamento das escolas; de um lado, famílias mais estáveis no bairro e mais estáveis sócio-economicamente, e professores também mais estáveis e mais experientes na Escola B do que na Escola A. E, o mesmo padrão de comportamento do professor em sala de aula — uma rotina diária de aula quase invariante, a atuação mais ativa com os alunos mais promissores quanto à aprovação, um *laissez-faire* quanto aos já avaliados como mais fracos, a pressão da direção quanto à alfabetização “no prazo”. A escola parece, na sua atuação pedagógica, desconsiderar o estado concreto dos alunos que até ela chegam. Seu padrão pedagógico concebido *a priori* é que se impõe, embora haja uma relativa consciência de que talvez esse padrão não se adapte à maioria dos alunos que chegam à escola pública. Observou-se que no comportamento de aprovar ou reter é que essa relativa consciência se manifesta, pois pelos conteúdos das informações obtidas quanto a este aspecto, bem como pelas observações, os mecanismos de aprovação acabam sendo diferentes nas duas escolas, mostrando-se neste momento, e somente neste momento, a Escola A mais “permissiva” que a B.

4. CONCLUSÃO

Difícil se tornou imputar as causas de reprovação a uma ou algumas variáveis referentes a apenas um dos elos da cadeia educacional. Basta lembrar, por exemplo, que não foram encontradas na investigação das condições físicas e psicológicas dos alunos variáveis que isoladamente pudessem responder seguramente pelo fenômeno em questão. Ao contrário, foram desmistificadas algumas das causas simplistas e correntes da reprovação escolar, como as deficiências biológicas e físicas dos alu-

nos, desintegração de seus lares, o retardamento intelectual, a falta de prontidão, entre outras. Seria insensato e mesmo errôneo negar que as crianças retidas tenham apresentado, em geral, resultados mais baixos nos instrumentos aplicados do que as aprovadas, em ambas as escolas. Porém, como dissemos, estes resultados em si não podem explicar a retenção, uma vez que uma parcela significativa de crianças com os mesmos resultados baixos foi aprovada.

De outro lado, constatou-se que a reprovação vem, em sua grande maioria, associada a níveis sócio-econômicos mais baixos do que a aprovação. A partir desta constatação, poder-se-ia concluir, mais uma vez na história das pesquisas educacionais, que o problema subjacente ao baixo rendimento escolar é a pobreza e que, portanto, estamos diante de um fenômeno eminentemente social, cuja solução transcende à competência da escola. Embora tal afirmação seja irrefutável, ela é enganosa no que se refere à participação da escola no processo de marginalização social, ou seja, sua contribuição ativa para a discriminação social e a perpetuação das injustiças sociais. É a maneira pela qual a escola lida com a pobreza o ponto crítico para o qual convergem todos os dados desta pesquisa.

Em primeiro lugar, constatou-se que a relação pobreza-fracasso escolar não é absoluta; caso ela fosse verdadeira, muitas das unidades de ensino, situadas nos bairros mais pobres da cidade, teriam que reprovar praticamente todos os seus alunos, como é o caso da Escola A, onde aprovados e retidos possuem praticamente o mesmo nível sócio-econômico (baixo). Já na Escola B, mista quanto ao nível sócio-econômico de sua clientela, constatou-se que aprovados e retidos diferem quanto a esse nível, encontrando-se entre os retidos uma incidência maior de crianças provenientes de famílias pobres. Em que pese o anteriormente exposto, ou seja, a superposição de resultados obtidos por retidos e alguns aprovados nos testes aplicados, pode-se concluir que outros fatores, além da mera incapacidade da criança carente, estão presentes na produção da retenção escolar. Se, na Escola A, a migração recente é um dos fatores distintivos entre aprovados e retidos, isto não ocorre na Escola B. No entanto, é nessa escola que as referências pejorativas às crianças mais pobres ou sua discriminação em sala de aula assume maiores proporções; a reunião desses dados, aparentemente isolados, compõe, contudo, um quadro coerente que caracteriza o fenômeno da “profecia auto-realizadora”, mais provável de ocorrer numa escola que abrange crianças de níveis econômicos díspares, como é a Escola B, o que enseja comparações e preferências por parte dos professores, favoráveis às crianças que lhes são mais próximas em termos sócio-culturais. Segundo os autores deste conceito (Rosenthal & Jacobson, 1969), “é possível que a criança vá mal na escola porque é isso que se espera dela”, e mais adiante, ao definir o conceito de profecia auto-realizadora, dizem: “O aspecto essencial deste conceito é que a predição feita por uma pessoa quanto ao comportamento de outra pode, de algum modo, chegar a realizar-se (...) é possível que a expectativa de quem faz a predição seja comunicada de algum modo à outra pessoa — por exemplo, sob formas muito sutis e

não intencionais — e assim tenham uma influência em seu comportamento real”.

Isso ocorreu em ambas as escolas estudadas como pode se depreender da facilidade e segurança com que, já no início do segundo período letivo, as professoras fizeram predições sobre o rendimento futuro de seus alunos. Os que foram por elas classificados na categoria C (alunos que com toda probabilidade seriam retidos no final do ano) constituíram a maior parte do grupo dos realmente retidos.

Embora comum às duas Escolas, esse fenômeno, como se viu, foi mais evidente na Escola B, onde a comparação era facilitada pela existência de crianças de níveis econômicos distintos. Além disso, nessa Escola, as características das professoras de 1ª série — tempo de magistério, idade, estabilidade do cargo — talvez pudessem explicar o maior peso com que esse fator influenciou na taxa de retenção. Acresce, ainda, que nessa Escola é praxe corrente a separação das crianças por filas de fortes e fracas.

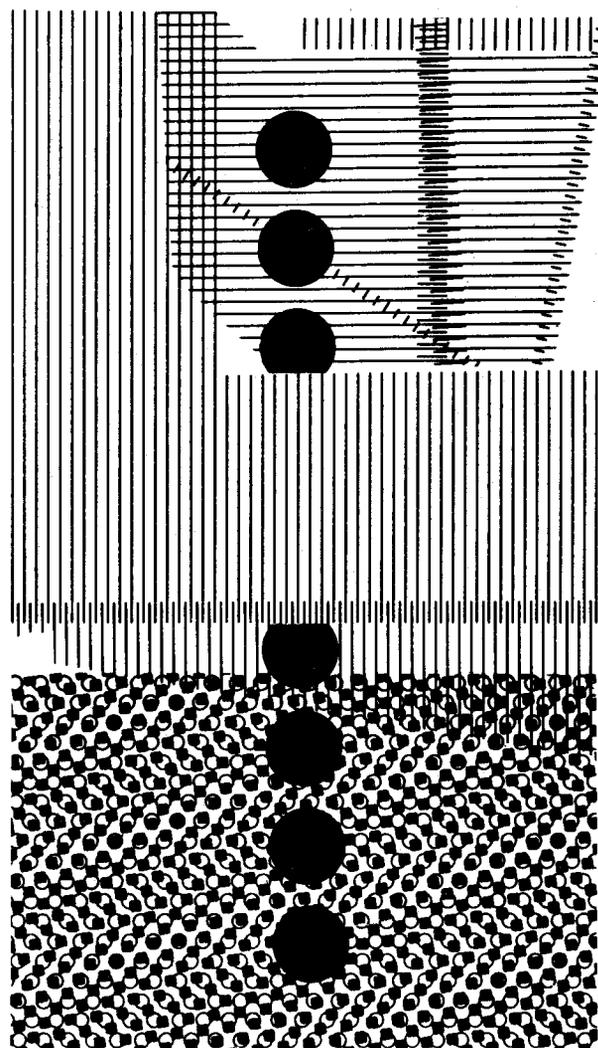
Assim, é possível localizar como uma primeira causa de reprovação a maneira como a escola trabalha com a pobreza e chamar a atenção para a responsabilidade do aparato escolar pelo baixo rendimento das crianças pobres.

Observou-se ainda que a discriminação da escola em relação às crianças pobres se processa em outro nível, ou seja, o didático-pedagógico. A escola pública, apesar das muitas reformas pelas quais tem passado nos últimos anos, continua anacrônica e visivelmente inadequada à população que a frequenta, não importa seu nível econômico, não importa, como veremos, se considerarmos aprovados ou retidos. Porém, neste ponto, cumpre ressaltar sua inadequação para as crianças mais pobres que, inegavelmente, trazem para a escola um elenco de experiências e capacidades que a escola não leva em conta em sua metodologia e em seu material didático. Em suma, a escola pública insiste em ignorar as características psicológicas, as necessidades e habilidades de uma criança brasileira que chega cada vez em maior número à escola pública não só pelo aumento demográfico, mas pela aparente “democratização” presente na política educacional. Aparente democratização porque, apesar de permitir o ingresso a uma faixa maior e mais pobre da população, graças ao crescente número de vagas que oferece, não processa este aprendiz de forma a garantir o seu sucesso escolar. Ao contrário, o que a escola vem fazendo é equipar-se para escolarizar uma criança ideal, que dificilmente, se não nunca, se encontra em suas salas de aula. O fato de baixos níveis de rendimento nos testes de prontidão, de inteligência e de fonoaudiologia, por exemplo, estarem correlacionados, embora não de modo absoluto, com níveis sócio-econômicos mais baixos e com retenção escolar corre o risco de ser mal interpretado, caso não se leve em conta que estes instrumentos, tanto quanto os programas e materiais didáticos das escolas, são viesados culturalmente.

É que o material didático utilizado nas escolas e o conteúdo e a forma dos testes psicopedagógicos que nele se inspiram se adequam mais a crianças provenientes de

camadas sócio-econômicas mais privilegiadas da população urbana de centros industrializados. A relação entre a retenção e fracasso nestes tipos de provas é, portanto, coerente, na medida em que, em ambos os contextos, a criança está sendo avaliada através de parâmetros que lhe são estranhos; portanto, se tomarmos esta relação como indicativa de uma relação de causa e efeito (incapacidade pessoal gerando retenção), estaremos, no mínimo, cometendo um erro de lógica. Pretender que todo o contingente de crianças migrantes da Escola A seja avaliado por esses critérios é de antemão destiná-las a classificações inferiores, atribuindo-lhes rótulos também inferiorizantes. Tanto a escolha do material didático quanto a atitude discriminatória dos professores traduzem uma coerência existente entre a sociedade e a escola, coerência essa que, por sua vez, se expressa no fato de a escola promover os mais privilegiados e marginalizar os menos favorecidos economicamente.

Os programas e práticas de remediação educacional — entre eles o período preparatório, na primeira série do primeiro grau — partem desta falácia e tentam transformar a criança de classe baixa na criança prevista na programação didático-pedagógica da escola; os resultados



insatisfatórios obtidos vêm mostrar a irrealidade da proposta, tal como vem sendo conduzida; isto porque estas propostas padecem da mesma inadequação metodológica e material de que sofre a escola de primeiro grau.

Finalmente, é preciso não esquecer que embora seja razoável a incidência de deficiências intelectuais e cognitivas e de distúrbios emocionais e físicos entre as crianças das classes mais baixas, no dia-a-dia da escola e das clínicas de higiene mental escolar, muitos erros são cometidos em termos de diagnóstico diferencial entre deficiência da criança e deficiência dos testes psicológicos utilizados; assim, supostas deficiências individuais acabam por se tornar "bodes expiatórios" de um sistema escolar incapaz de uma auto-avaliação mais profunda.

Portanto, é lícito concluir que o sistema educacional vigente não apresenta nenhuma incongruência, de fato, entre o processo de escolarização e seus produtos, entre eles e os altos índices de retenção. Em outras palavras, esses produtos são decorrência inevitável do processo.

Não poderíamos terminar sem mencionar um outro foco de preocupação que esta pesquisa configura: trata-se de uma inquietação mais ampla, que transcende o contingente de retidos, para atingir toda a população infantil submetida às práticas educacionais detectadas na presente pesquisa.

Na verdade, a escola de 1º grau, enquanto instituição, no cumprimento de suas funções, tem-se mantido estática em seu papel sem questioná-lo profundamente face às novas condições que se lhe apresentam em termos de uma ampla clientela que a ela tem acesso e do contexto mais amplo em que este acesso se desenvolve.

5. ALGUNS DADOS

As categorias da tabela IV para o teste de percepção temática foram assim definidas:

Categoria 1: quando o sujeito revela possuir *noção de si mesmo*, enquanto ser individual, ou seja, revela-se capaz de fazer uma discriminação clara entre o *eu* e o *outro*.

Categoria 2: quando há indicações de que o sujeito possui uma *expectativa de utilização de recursos internos*. Em sua forma mais simples, esta categoria revela-se presente quando algum personagem "está pensando no que vai fazer", atividade que supõe a existência de capacidades e processos internos dos quais pode lançar mão no contexto apresentado pela prancha. Além disso, esta noção pode estar implícita na produção associativa, como é o caso, por ex., de um personagem que não sabe *como* vai fazer algo.

TABELA I

PORCENTAGENS CORRESPONDENTES ÀS CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO NO ÍNDICE TOTAL DO TESTE METROPOLITANO NAS ESCOLAS A E B

ESCOLA	TMP TOTAL	CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO				
		INFERIOR	MÉDIO INFERIOR	MÉDIO	MÉDIO SUPERIOR	SUPERIOR
A (carente)		12%	30%	44%	14%	0%
B (não carente)		7%	19%	29%	32%	12%

TABELA II

PORCENTAGENS NAS DIFERENTES CATEGORIAS DO TMP NAS ESCOLAS A E B QUANTO À APROVAÇÃO/RETENÇÃO

ESCOLAS	TMP TOTAL RESULTADO ESCOLAR	CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO				
		INFERIOR	MÉDIO INFERIOR	MÉDIO	MÉDIO SUPERIOR	SUPERIOR
A (carente)	Aprovado	2%	24%	55%	20%	—
	Retido	36%	45%	18%	—	—
B (não carente)	Aprovado	—	8%	31%	45%	16%
	Retido	26%	48%	26%	—	—

Categoria 3: trata-se de uma categoria referente à ação; foi desdobrada em três subcategorias, a saber: a) inexistência de menção à ação por parte dos personagens objeto de identificação; neste caso, a categoria 3 não constou da configuração de categoria atribuída à produção; b) ação inibida, indicada pela notação 3 inib.; tratar-se dos casos em que há intenção ou vontade de agir, disponibilidade para a ação, mas esta não se concretiza, devido a barreiras internas ou externas. Por exemplo, "o menino queria fazer a lição, mas a professora não deixou mais", "ela queria fazer a lição, mas não tinha lápis"; c) ação explícita, quando há, na produção avaliada, menção à ação aberta por parte dos personagens infantis; não foi suficiente que a ação fosse de natureza meramente reflexa para que fosse computada nesta subcategoria; "chorar", por exemplo, não foi considerado uma ação. Por outro lado, a simples obediência foi considerada como ação, embora a rigor não seja indicativa de uma ação caracterizada por iniciativa ou independência.

Categoria 4: refere-se ao propósito ou resultado da ação, ou seja, se ela se dá numa direção determinada pelas convenções, de forma rígida, irrefletida e estereotipada. Trata-se de verificar se a criança meramente se sujeita aos ditames externos (4⁺) ou se, diante de um episódio de autoritarismo, injustiça ou arbitrariedade, atua no sentido de reivindicar, propor, se defender ou mesmo se rebelar (4⁻); a subcategoria 4⁺ é indicativa de *sujeição* e a subcategoria 4⁻ denota alguma forma de *não-sujeição*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIAS, J.A. *Ensino médio e estrutura sócio-econômica*. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1967.
ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L.F. *Self-fulfilling prophecies in the classroom*. In: DEUTSH, M. et alii, ed. *Race, social class, and psychological development*. New York, Holt, 1969.

TABELA III

RESULTADOS MÉDIOS DE QI E DESVIOS-PADRÃO OBTIDOS PELOS GRUPOS DE APROVADOS E RETIDOS DAS ESCOLAS A E B, SUBDIVIDIDOS EM QI VERBAL (V), QI DE EXECUÇÃO (E) E QI TOTAL (T)

	ESCOLA A (carente)			ESCOLA B (não carente)	
	QI	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx
Aprovados	V	83,55	13,27	89,84	13,87
	E	85,89	14,74	95,16	13,90
	T	83,63	13,63	91,77	13,96
Retidos	V	74,44	11,00	77,06	10,38
	E	67,62	11,43	77,09	15,97
	T	68,13	10,35	75,06	12,17

TABELA IV

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS SUJEITOS DOS GRUPOS DE APROVADOS E RETIDOS, DE CADA ESCOLA, PELAS CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO (UMA, DUAS OU MAIS COMBINADAS) DAS RESPOSTAS DADAS À PRANCHA 2 (VER EXPLICAÇÃO SOBRE AS CATEGORIAS) – Teste de Apercepção Temática

CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO	ESCOLA A (carente)			ESCOLA B (não carente)		
	APROVADOS	RETIDOS	TOTAL	APROVADOS	RETIDOS	TOTAL
Ausência de Categorias	2,0%	12,0%	5,0%	—	—	—
1	—	13,0%	3,0%	8,0%	—	6,0%
1,2	2,0%	6,0%	3,0%	13,0%	6,0%	11,0%
1,2,3 inib.	2,0%	—	2,0%	—	—	—
1,2,3	2,0%	—	2,0%	—	—	—
1,2,3 inib., 4 ⁺	7,0%	6,0%	7,0%	13,0%	13,0%	13,0%
1,2,3,4 ⁺	36,0%	12,0%	30,0%	38,0%	—	27,0%
1,2,3, inib., 4 ⁻	2,0%	—	1,0%	3,0%	—	2,0%
1,2,3,4 ⁻	7,0%	13,0%	8,0%	3,0%	7,0%	4,0%
1,3	5,0%	13,0%	7,0%	5,0%	13,0%	8,0%
1,3 inib., 4 ⁺	11,0%	—	8,0%	—	—	—
1,3,4 ⁺	22,0%	19,0%	21,0%	8,0%	40,0%	17,0%
1,3,4 ⁻	—	—	—	3,0%	7,0%	4,0%
1,2,4 ⁺	2,0%	6,0%	3,0%	3,0%	7,0%	4,0%
1,4 ⁺	—	—	—	3,0%	7,0%	4,0%