

“A CULPA É SUA”

Flávia da Silva Ferreira Asbahr¹
Universidade Ibirapuera

Juliana Silva Lopes²
Universidade Paulista – UNIP

O artigo analisa a influência das concepções tradicionais da Psicologia nas falas de educadores e alunos sobre o fracasso escolar na atualidade. Para tanto, faz uma breve revisão da psicometria e da teoria da carência cultural como representantes da concepção ideológica que centra no indivíduo e no “ambiente” as causas do fracasso. Posteriormente, analisa criticamente trechos de entrevistas com educadores e alunos de uma escola pública municipal, ilustrativos da repercussão dessa concepção, em suas diversas nuances, no pensar e fazer pedagógico. Por último, reflete sobre as aproximações e rupturas da Psicologia com a ideologia, apresentando os princípios da Psicologia Histórico-cultural e sua contribuição à compreensão dos fenômenos escolares.

Descritores: Fracasso escolar. História da psicologia. Ideologia.

Professores e alunos falam sobre o fracasso escolar

- 1 Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia - USP e docente no curso de Pedagogia da Universidade Ibirapuera. Endereço para correspondência: Av. Interlagos, 1329, Chácara Flora, São Paulo, SP. Endereço eletrônico: flaviasfa@yahoo.com.br.
- 2 Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia - USP e docente no curso de Psicologia da Universidade Paulista - UNIP. Endereço para correspondência: Av. Yojiro Takaoka, 3500. Santana de Paranaíba, SP. CEP 06500-000. Endereço eletrônico: julopesbr@gmail.com

As falas que, hoje, permeiam a educação, têm suas raízes na própria construção histórica da sociedade brasileira. Muitas foram as influências, no ideário educacional, de concepções européias e norte-americanas produzidas em áreas diversas como a Medicina, o Direito e a Psicologia.

Como se sabe, a partir do final do século XIX, com a importação das teorias raciais para o Brasil e, conseqüentemente, com a forte idéia de que a população do país era degenerada, dada a intensa miscigenação racial, foram feitos arranjos teóricos para justificar a viabilidade da nação mestiça em desenvolvimento. Surgiu, então, a idéia da regeneração racial e social da população.³

É importante ressaltar, porém, que a “graça” da regeneração não se destinava a todos. Os mestiços brasileiros foram classificados em dois grandes grupos: os regeneráveis, que poderiam beneficiar-se da educação, e os irrecuperáveis, a quem restaria a extinção natural e gradual, dada a debilidade de sua constituição orgânica.

Com a idéia da regeneração, a educação passou a ser vista como a redentora, a salvação do Brasil mestiço. Surgiram os primeiros especialistas em educação, preocupados com a higienização física e mental da infância, na tentativa de possibilitar a formação de indivíduos normais. Normal era o indivíduo fisicamente sadio, obediente, trabalhador, colaborador - aquele que se ajustava ao sistema (Patto, 1999).

A família nuclear burguesa tornou-se modelo de saúde e retidão moral; e qualquer formato familiar que não se assemelhasse a esse era visto como perigoso, produtor de degenerados. A infância passou a ser vigiada em busca dos mínimos sinais de desajustamentos que pudessem levar à criminalidade e à loucura. A presença dos conhecimentos médicos na escola foi marcante.

Surgiu a escola dual: uma para ricos e outra para pobres e, com ela, a demanda por testes de aptidões e inteligência, instrumento de justificação das diferenças sociais.

3 Ver Apresentação deste dossiê.

“A culpa é sua”

A Psicologia tradicional, desde então, vem corroborando com a pedagogia da exclusão, ao classificar e rotular as pessoas, selando seus destinos e servindo para justificar as desigualdades sociais. Comum à essas diversas tendências da Psicologia e da Pedagogia, é a idéia de que a responsabilidade pelo fracasso escolar e social encontra-se no indivíduo, em sua família ou em sua raça.

Críticas contundentes têm sido realizadas, há algumas décadas, a essa concepção de fracasso que parte de uma visão preconceituosa dos pobres e negros e fala a favor das classes dominantes. No entanto, essa idéia continua fortemente presente no dia-a-dia das escolas, na mente de professores, pais e dos próprios alunos. O objetivo deste texto é contribuir para o entendimento da influência dessas concepções sobre o pensamento educacional no país.

*

Em 2001, realizamos entrevistas com professores e alunos de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo. O objetivo era apreender as hipóteses desses sujeitos acerca das dificuldades de escolarização de alguns alunos. A escola havia nos contratado para realizar uma avaliação psicológica com cerca de sessenta crianças, de 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental, que não aprendiam a ler e a escrever os conteúdos vinculados a cada série. Os professores, as coordenadoras pedagógicas e a direção da escola queriam que a Psicologia dissesse por que isso acontecia.

Aos professores foi feita a seguinte pergunta sobre cada aluno indicado: “Quais são as suas hipóteses sobre a queixa apresentada?”⁴ Eis algumas respostas:

Agressividade.

4 A queixa refere-se aos motivos pelos quais os professores encaminharam um aluno para a avaliação psicológica. Pode-se perceber a existência de duas queixas centrais em relação aos 60 alunos encaminhados: problemas de aprendizagem e de comportamento. Centraremos a análise nas questões relativas à aprendizagem.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Juliana Silva Lopes

Falta de interesse da família, que não incentiva e ajuda a criança na escola.
Situação familiar complicada: separação de pais, violência doméstica, abandono.
Idade mental inferior à cronológica.
Falta de motivação e interesse por parte da criança.
Problema neurológico.
Não se sentiam capazes de aprender.
Limítrofe.
Infantil, imaturo, “bobinho”.
Problema fonoaudiológico.
Aluno fraco, não acompanha a série.
Problema mental.
Falta de oralidade.
A criança não interage.
Não gosta de vir na escola.
Problema de audição.
Trauma.
Vida sofrida.
Deficiência mental.
Problema de visão.
Falta “pulso firme” por parte da família.
Bloqueio.
Não fixa a atenção.
Preguiça.
Cuida dos irmãos, não tem tempo de estudar em casa.
Carência econômica.
Carência afetiva.
Problema cerebral.
Excesso de faltas.

“A culpa é sua”

Aos alunos também foi perguntado sobre suas próprias hipóteses e história escolar. Muitas crianças reproduziram o discurso da família e da escola ao falarem sobre hereditariedade, separação dos pais, indisciplina ou problemas médicos; porém, denunciaram também a responsabilidade da escola por sua não-aprendizagem. Comum à maioria das respostas era a crença de que elas mesmas são responsáveis (ou até culpadas) pelo mau desempenho escolar:

Não aprendia antes porque ficava zoando na escola, ficava passeando no corredor enquanto a professora dava aula. Só ficava brincando. Este ano estou aprendendo porque a professora está ajudando. (E nos outros anos?) nos outros anos as professoras também ajudavam, mas eu não aprendia.

A professora (da série anterior) não dava atenção.

Não aprendia nada porque tomava muito café e água de coco. Não posso tomar café porque desaprendo.

Não aprendia porque as outras professoras não me chamavam pra ler. As outras professoras só mandavam fazer lição, mas não me ensinavam.

Porque fazia muita bagunça.

Não sei.

Não consigo decorar as letras. A psicóloga do serviço do meu pai disse que eu sou cinestésico ...(?) Ah, é a pessoa que não decora.

Antes não tinha força de vontade, agora eu tenho.

Ficava na rua de besteira, jogando futebol.

Repeti porque relaxei no Português.

Tinha medo de ler, porque lia errado; esse ano a professora ensina.

Eu faltava muito. Pegava o ônibus e ia passear por aí; agora parei de faltar, estou me esforçando, já aprendi a ler.

Eu fico com medo de errar o Português. Os outros ficavam rindo da minha cara.

Fico brincando e com preguiça.

Porque a professora tem que ajudar muitos alunos ao mesmo tempo; não dá pra ela ficar me ensinando a ler. Eu preciso de uma professora só pra mim.

Antes a professora não dava a mínima bola pra mim.

Porque eu errava as continhas.

Porque antes tinha um moleque na sala que ficava brigando e colocava eu no meio, aí eu ia pra diretoria.

Porque as professoras não ensinavam; a desse ano que está me ensinando.

Antes eu brincava muito, conversava, não fazia lição.

Eu estou sem força de vontade.

Porque a outra professora não dava as fichinhas (de leitura) pra mim. A professora do ano passado não me ajudava ler.

Antes eu não me esforçava, agora eu tô se esforçando.

Eu acho que eu puxei meus irmãos, porque nenhum sabe ler e escrever direito, até minha mãe é analfabética.

Acho que é preguiça, porque eu tô fazendo e daí eu canso, não quero mais fazer. Eu acho também que é por causa do meu pai que é separado da minha mãe.

Não estudava, não ficava dentro da sala de aula. Antes eu não fazia lição de casa, agora que eu faço as que consigo e deixo pra corrigir em classe o que falta.

Muitas das respostas de alunos e professores mostram a influência de concepções da Psicologia no pensamento e na ação cotidiana escolar. Qual a origem dessa visão medicalizante ou psicologizante do fracasso escolar?⁵

5 Para uma revisão aprofundada, ver Patto (1999).

Nota sobre as concepções tradicionais da Psicologia sobre o fracasso escolar

A origem da Psicologia da Educação confunde-se com as próprias origens da Psicologia científica. Questões referentes à educação escolar passaram a ser objeto de estudo da Psicologia desde a sua instituição como ciência. A partir da década de 40 do século XX, tornou-se também campo de atuação profissional, voltado principalmente para a resolução dos problemas de aprendizagem (Meira, 2000).

Antes de falarmos sobre a Psicologia Educacional é necessário mencionar o momento histórico em que a Psicologia constituiu-se como ciência. Na segunda metade do século XIX, a Psicologia separa-se da Filosofia e constitui-se como ciência autônoma em íntima relação com a estrutura social e as questões políticas das sociedades capitalistas industriais. Diante da produção de profunda desigualdade social, as ciências humanas recém-nascidas tiveram a importante função de justificá-la cientificamente e, portanto, de forma supostamente “neutra e isenta de julgamentos políticos e morais”. Foi assim que desigualdades sociais tornaram-se diferenças raciais e individuais de origem biológica ou aptidão natural (Bisseret, 1979). A adaptação social e ao trabalho eram os principais motes da ciência nascente: “*O homem certo no lugar certo*”. Desta intenção surgiu a Psicologia diferencial com o objetivo de medir e classificar as diferenças individuais, o que levou cientistas da Psicologia a construir escalas de inteligência e testes psicológicos usados até hoje, principalmente como instrumentos da Psicologia Educacional. A psicometria foi uma das formas com que a Psicologia invadiu a vida escolar e interferiu em todos os seus aspectos (Patto, 1999).

Ainda hoje, apesar das críticas radicais a concepção de fracasso escolar que se apóia no preconceito contra pobres e negros trazido pelas chamadas “teorias raciais” do século XIX, e que chegaram ao Brasil no fim do Império, essa idéia continua fortemente presente no dia-a-dia das escolas, na mente de professores, pais e até mesmo dos próprios alunos. Para isso contribuiu uma versão mais sutil do racismo científico: a chamada “teoria da

carência cultural”, produzida nos Estados Unidos nos anos 60 e 70, em resposta aos movimentos reivindicatórios das minorias norte-americanas e muito bem recebida no Brasil, a partir dos anos 70. Elaborada no país que têm a mobilidade social e a igualdade de oportunidades como princípios, mas que não consegue garantir igual acesso e permanência na escola a todos, tal teoria buscou justificar a inferioridade escolar e profissional a que está condenada grande parcela da população negra (Patto, 1999).

Os alunos portadores de dificuldades de escolarização são freqüentemente encaminhados para diagnóstico psicológico. Professores, coordenadores e demais profissionais da Escola anseiam por um lugar aonde possam encaminhá-los e de onde recebam um laudo revelador das causas individuais dessas dificuldades. E os “exames psicológicos” quase sempre indicam a presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, ou seja, são eles os portadores de desajustes, desequilíbrios, deficiências mentais, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia, trauma, disfunção cerebral mínima, complexos e tantos outros estigmas. Assim, são os alunos individualmente que não têm capacidade de aprender, são eles os grandes problemas da escola, reduzidos a meros objetos, independentes das dimensões sociais e políticas das instituições escolares, nas sociedades divididas em classes.

Os laudos falam, por meio de estereótipos, de crianças abstratas. O avaliador geralmente desconsidera as condições institucionais em que são produzidas as dificuldades de aprendizagem, limitando-se ao uso de procedimentos técnicos de avaliação e de jargões recheados de preconceito acerca da pobreza⁶ (Moisés & Collares, 1997), não se dando conta de que um laudo pode marcar a vida de uma criança para sempre. O perfil trazido por laudos reduzidos à descrição e/ou quantificação de habilidades mentais do

6 No prontuário de um dos alunos a nós encaminhado foi encontrado o seguinte laudo: a criança é apática, demonstra falta de confiança em si mesma, seu ego não é bem estruturado. Esse aluno, ao contrário do que dizia o laudo, era considerado indisciplinado, não parava quieto em sala de aula, era uma liderança na escola, conquistando todos ao seu redor, inclusive os professores e a diretora. O laudo parecia descrever outra criança.

“A culpa é sua”

examinando em nada auxiliam a prática pedagógica. Diante deles, os professores continuam sem saber o que fazer ou, pior, podem desistir de ensinar:

As práticas de diagnóstico de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos sem um mínimo de bom-senso e de senso de ridículo produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinados, reduzidos a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica. (Patto, 2000, p. 67)

Mas, para esta pesquisadora, a crítica das concepções hegemônicas sobre o fracasso escolar deve ir mais fundo e questionar as concepções de homem, de sociedade e de ciência que lhes dão suporte. Como regra, são concepções a-históricas que tomam como natural o que é social, como social-natural o que é político, como causa o que é consequência, como abstração o que é realidade concreta dos homens, o que é produto de relações sociais engendradas na história. São concepções inerentes à Psicologia como ideologia, como discurso lacunar fartamente veiculado em cursos de formação de professores e que constituem a substância do imaginário escolar, como veremos a seguir.

Análise das falas dos professores sobre o fracasso escolar

Analisando as hipóteses apresentadas pelas professoras, podemos perceber que estas giram em torno dos problemas familiares e individuais dos alunos. Em raros momentos há menção à responsabilidade da escola na construção dessas queixas ou reflexão sobre o trabalho docente. É possível separar as hipóteses em quatro grandes grupos representativos das concepções tradicionais acerca do fracasso escolar.

a) *Causas biológicas*

Idade mental inferior à cronológica. Problema neurológico. Limítrofe. Infantil, imaturo, “bobinho”. Problema fonaudiológico. Problema mental. Problema de audição. Deficiência mental. Problema de visão. Problema cerebral.

Nesse grupo de hipóteses, percebemos uma grande influência da Medicina e da lógica do “raciocínio clínico tradicional”: se determinado agente biológico causa determinada doença, ao detectarmos a doença, podemos inferir o seu agente causador. Essa lógica é transferida diretamente para a explicação dos problemas sociais em geral e dos problemas escolares em particular: “Assim, levando esse raciocínio ao limite, teríamos: ‘se uma doença neurológica pode comprometer o domínio da linguagem escrita, será que a criança que não aprende a ler e a escrever não teria uma doença neurológica?’ ” (Moisés & Collares, 1992, p. 33).

Ao se utilizarem dessa lógica para entender os problemas de aprendizagem, os professores tiram da sua alçada a responsabilidade pelo processo de escolarização das crianças e conclamam o saber médico a intervir nas questões educacionais. Na escola em foco, era comum pedir aos pais que levassem os filhos a um neurologista.

A presença do saber médico na educação teve sua maior expressão entre o Segundo Império e a Primeira República brasileira, período fortemente marcado pelo pensamento eugenista: *Como sanar um país doente?* Por trás dessa preocupação estava a crença na degeneração física do povo brasileiro, da qual a escola não podia dar conta. Esses discursos de mais de um século perduram no imaginário social e impregnam o pensamento educacional brasileiro até hoje. Tomemos como exemplo um texto de 1949 que interpreta o problema dos altos índices de repetência nas séries iniciais de ensino, fazendo uma correlação entre miséria física, social e fracasso escolar, bastante atual:

As crianças que afluem, em demanda da matrícula na 1ª série, mal começaram a viver; é triste imaginá-las a carregar num corpo, que deveria ser perfeito, qual

“A culpa é sua”

máquina nova, as misérias que afligem e torturam a humanidade...bem conhecemos o ar dorido e ausente, a expressão vaga e estereotipada dos que não se podem interessar pelas atividades de classe; dão-nos a idéia de já terem vivido uma existência de sofrimentos. Ao cabo dos primeiros contatos, estamos seguros de que nada produzirão e, o que é mais doloroso, sentimo-nos impotente para enfrentar o problema, decifrando-o, porquanto a experiência, antes de qualquer exame, já nos advertiu de que `aquilo´ é uma ruína humana, é uma construção minada; pintá-la externamente, não adianta; urge, não só remover os alicerces corroídos, substituindo-os por outros novos e fortes, como salvar os que ainda não foram atacados. É esta a tarefa do médico, o colaborador máximo na obra da educação. (Cardoso, 1949, p. 85)

É assim que “termos como hiperativo, DCM, distúrbio, dislexia, hiper-cinético invadem o cotidiano da sala de aula, infiltram-se nas salas dos professores. A hipótese se transforma em verdade absoluta, incontestável. Em crença.” (Moisés & Collares, 1992, p. 40).

A fala de um aluno é exemplar da apropriação pelos usuários da escola pública dos rótulos biologizantes que nela circulam: “*A psicóloga do serviço do meu pai disse que eu sou cinestésico ...(?) ah, é a pessoa que não decora*”.

Outra expressão da biologização dos saberes científicos é o organicismo presente em concepções do desenvolvimento humano. Ao dizer que determinado aluno é infantil ou imaturo, o professor remete-se a teorias do desenvolvimento infantil com as quais entrou em contato durante seu curso de formação, provavelmente nas disciplinas de Psicologia, que concebem o desenvolvimento humano como maturação biológica linear. Sendo assim, resta ao professor esperar que seu aluno “amadureça”, que atinja naturalmente a fase adequada de desenvolvimento necessária à aprendizagem escolar.

b) Causas familiares

Falta de interesse da família, que não incentiva e ajuda a criança na escola. Situação familiar complicada: separação de pais, violência doméstica, abandono. Falta de pulso firme por parte da família. Cuida dos irmãos, não tem tempo de estudar em casa.

À família é atribuída outra parcela da culpa pelos problemas escolares. Os alunos não aprendem porque sua constituição familiar não é favorável ao bom desenvolvimento psíquico e ao sucesso escolar: os pais são promíscuos, violentos, não valorizam a escola, não dão atenção, ficam muito tempo fora de casa.

A culpabilização da família expressa a visão preconceituosa que se tem dos pobres ao longo da história brasileira. Como já colocado por diversos autores (Bisseret, 1979; Chauí, 2001; Schwarcz, 1993; Patto, 1999 entre outros), a pobreza, desde o início da revolução industrial, passou a ser entendida como inferioridade moral e física, natural de povos e indivíduos primitivos e transformou-se em instrumento de culpabilização das classes populares por suas condições de vida.

O preconceito contra as famílias das classes populares já estava no texto de 1949, anteriormente mencionado:

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó (...) Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem em sua eficácia. Têm os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção; por vezes, ostentam a auréola maior - algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos em que pululam menores delinqüentes, não há como controlar-se: a reação é primitiva, espontânea, quase que irracional. Vence o mais forte; é, ainda, a lei dos primeiros tempos. A moral é diferente daquela que a escola aceita... Por isso, tudo no ambiente escolar parece falso, só para uso particular, isto é, relativo à permanência no ambiente escolar ... (Cardoso, 1949, p. 82)

Daí as expectativas dos educadores em relação a famílias vistas como rudes, desestruturadas, incapazes, perniciosas, muito distantes da concepção burguesa de família sadia: que os pais paguem a APM⁷ em dia, compareçam às reuniões, ajudem os filhos nas lições de casa, atendam prontamente aos chamados dos professores, participem das festas e eventos escolares,

7 Associação de Pais e Mestres. As escolas públicas cobram contribuição “voluntária” para essa associação, para finalidades nem sempre claras.

“A culpa é sua”

eduquem adequadamente os filhos, mantenham-nos limpos e comportados. Guiados por um ideal de família, os professores deixam de conhecer e relacionar-se com pais reais que, como eles, sofrem com trabalhos (ou a falta deles) desgastantes, esforçam-se para que o salário dure até o fim do mês e preocupam-se com o bem-estar dos seus filhos, embora nem sempre saibam como garanti-lo. Ao invés de tornar a comunidade sua aliada, a escola acaba por distanciar-se cada vez mais de sua clientela. A relação família-escola torna-se tensa e sofrida: os pais sentem-se humilhados por cobranças agressivas; os professores sentem-se desvalorizados e solitários com o afastamento dos pais.

Estas concepções e embates são tão estruturantes das relações escolares que os próprios alunos relacionam a constituição familiar com os problemas de aprendizagem: *“Eu acho que eu puxei meus irmãos, porque nenhum sabe ler e escrever direito, até minha mãe é analfabética”*; *“Eu acho também que é por causa do meu pai que é separado da minha mãe”*.

c) Causas culturais

Falta de oralidade. Carência econômica. Carência afetiva. Falta de motivação e interesse por parte da criança.

Essas falas são expressões quase literais dos aportes da teoria da carência cultural à explicação do fracasso escolar. Comum a essa versão é o pressuposto da existência de um desenvolvimento cognitivo ótimo num ambiente familiar igualmente ótimo, carregado de uma visão etnocêntrica de cultura (Patto, 1999), ao tomar valores, hábitos, atitudes e normas de outros segmentos sociais como os únicos verdadeiros e capazes de promover saúde mental.

Segundo um texto exemplar desta perspectiva, produzido pelo U.S. Department of Health, Education and Welfare, em 1968, a não existência dessas condições pode ser fatal: crianças incapazes; cuja vida é falha; com conhecimentos inadequados; padrões de aprendizagem precários; “desuso de estruturas neurais no adulto”. Isso porque seu ambiente “é relativamente

simples e falta-lhe a complexidade necessária para funcionar eficientemente num ambiente social mais amplo” e produz “... um efeito negativo permanente sobre as capacidades como resultado de privação no início da vida”. Ao atribuírem aos alunos diversas carências e faltas - de oralidade, de interesse, de atenção, de motivação, de afeto, de bens materiais, entre outras -, os professores atualizam explicações advindas da teoria em foco.

Esse ideal de família oculta sua gênese sócio-histórica e seu lugar numa sociedade dividida. Os valores e ideais particulares de uma classe são generalizados a todos os segmentos sociais (Chauí, 2001). Esse movimento de universalização do particular constrói abstrações. Existe a Família, nos moldes da qual todos devem viver, representação ideológica a serviço da dominação.

d) Causas emocionais

Trauma. Vida sofrida. Bloqueio. Agressividade.

A crença de que dificuldades de aprendizagem são decorrentes de problemas emocionais é comum entre os educadores. Numa apropriação equivocada da psicanálise, a partir da matriz de algumas teorias psicobiológicas da mente, acredita-se que o emocional precede e age sobre o cognitivo, crença que advém de concepções teóricas que dividem o ser humano em metades: afetiva e cognitiva ou emocional e racional. A emoção seria desorganizadora da razão, um “veneno para a alma” (Kupfer, 1997).

Situações realmente dramáticas vividas pelas crianças, como morte de um ente querido, testemunho de cenas violentas, abandono familiar, são tomadas por psicólogos e educadores como impeditivas da aprendizagem e como causas do fracasso escolar. Como exemplo, um dos alunos acredita serem suas dificuldades na escola fruto da separação dos pais: “*Eu acho também que é por causa do meu pai que é separado da minha mãe*”.

Sem desconsiderar o peso desses acontecimentos na vida de qualquer pessoa, é fundamental levar em conta que, mesmo diante de casos graves de desestruturação na constituição do sujeito, como, por exemplo, nas psicoses

“A culpa é sua”

infantis (cuja presença é rara nas escolas), “ilhas de inteligência” mantêm-se preservadas, mas poderão desaparecer caso não recebam uma escolarização apropriada (Kupfer, 1997). Isso significa que os professores precisam investir nesses alunos “marcados por problemas emocionais” e não abandoná-los sob a justificativa de que o sofrimento impede a aprendizagem escolar. Não estamos, com isso, querendo dizer que os professores se tornem psicanalistas ou terapeutas em sala de aula - essa não é sua função. Cabe a eles voltar o seu fazer pedagógico para todas as crianças em idade escolar, acolhê-las em sua diversidade, sabendo que aprender é mais do que assimilar conteúdos.

*

Comum a todas essas hipóteses é o foco no aluno: ora é o seu aparato biológico, ora a sua família incapaz, ora suas aptidões insuficientes ou distúrbios psíquicos são produtores do fracasso. Às vezes, é a criança em si mesma, entendida como um ser abstrato e vago, que não quer aprender: *Não se sentiam capazes de aprender. Aluno fraco, não acompanha a série. Não fixa a atenção. Preguiça. Não interage. Não gosta de vir na escola.*

Como vimos, os alunos reproduzem essas crenças que naturalizam o fracasso escolar e os responsabilizam: não aprendem porque ficam zoando na escola; só ficam brincando; fazem bagunça; não têm força de vontade; não estuda; toma muito café; é preguiçoso; não faz a lição; não fica em sala de aula etc.

Vimos também que os professores pouco mencionaram os determinantes escolares das dificuldades dos alunos. Esta menção ficou por conta dos alunos que fizeram referência aos anos que ficaram “esquecidos” nos bancos escolares:

A professora (da série anterior) não dava atenção. Não aprendia porque as outras professoras não me chamavam para ler. As outras professoras só mandavam fazer lição, mas não me ensinavam. Tinha medo de ler, porque lia errado. Esse ano a professora ensina nós. Porque a professora

tem que ajudar muitos alunos ao mesmo tempo. Não dá pra ela ficar me ensinando a ler; eu preciso de uma professora só pra mim. Antes a professora não dava a mínima bola pra mim. Porque as professoras não ensinavam; a desse ano que tá me ensinando. Porque a outra professora não dava as fichinhas pra mim. A professora do ano passado não me ajudava ler.

Mas essas “denúncias” das crianças inserem-se na mesma lógica de transferir a “culpa” pelo fracasso, historicamente atribuída aos alunos e às suas famílias, ao professor. Este equívoco de natureza ideológica está presente também no discurso de psicólogos e de educadores “mais críticos” que não pensam a escola no interior das contradições de uma sociedade de classes, mas atribuem o que se passa nas escolas públicas ao despreparo, à incompetência, ao desequilíbrio emocional e a tantos outros estigmas atribuídos aos educadores.

Psicologia e ideologia: aproximações e rupturas

As concepções tradicionais da Psicologia sobre as causas do fracasso escolar não podem dar conta da complexidade do problema e pouco têm a dizer sobre o processo político-social de sua produção histórica.

Ao apropriar-se do discurso preconceituoso acerca da pobreza e lhe conferir uma roupagem científica, a Psicologia tornou-o discurso competente, entendido como fala dos socialmente autorizados a dizer algo sobre o outro, porque, veladamente, supõe-se que esse outro é incompetente para fazê-lo. Em outras palavras, os psicólogos, apoiados em teorias produzidas nos lugares competentes para produzir conhecimento, estão autorizados a falar *sobre* famílias, alunos e professores, desqualificando-os e silenciando a fala *destes* personagens que se defrontam nos espaços escolares. Por trás da primazia do discurso competente, que permeia todas as esferas da vida social, está “um fantástico projeto de dominação e de intimidação social” (Chauí, 2001, p. 13), pois aquele que não se enquadra naquilo que o especialista propõe corre o risco de ver a si mesmo como incompetente, anormal.

“A culpa é sua”

Mais de um século desde o surgimento da Psicologia se passou, debates teóricos sobre o objeto e o método nas ciências humanas se fizeram durante todo o século XX, mas uma parte considerável dos psicólogos ainda não fez a incômoda pergunta: afinal, a que interesses a Psicologia vem servindo? Ela contribui para a construção de um mundo mais igual ou contribui para a reprodução da dominação?

Nesse sentido, é urgente a busca de outras formas de compreensão teórica das dificuldades de escolarização que caminhem num sentido oposto ao da psicologização ou medicalização da educação.

As teorias de Vygotsky, Luria e Leontiev apontam um outro caminho. Estes autores partem da teoria marxista para a construção de uma nova Psicologia baseada em uma metodologia científica com embasamento na história.

Uma das marcas mais fundamentais da teoria de Marx na Psicologia de Vygotsky é o método dialético nos fenômenos psicológicos. Segundo Shuare (1990), “a Psicologia, em vista da complexidade de seu objeto, requer, em particular, a aplicação criadora do método dialético à investigação e explicação dos fenômenos que estuda” (p. 18).

Os fenômenos psicológicos só podem ser compreendidos se estudados em sua materialidade e movimento. Para Vygotsky (1988, p. 69), “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica”.

A partir das leis da dialética, Vygostky propõe alguns princípios necessários à investigação das funções psicológicas superiores, princípios estes que são fundamentais ao psicólogo interessado em compreender a produção dos fenômenos escolares. Em primeiro lugar, analisar processos e não objetos. Os processos psicológicos, em virtude de sua complexidade, sofrem constantes mudanças. Cabe ao pesquisador investigar e compreender como determinado fenômeno desenvolveu-se na história do indivíduo. Em relação à queixa escolar, cabe ao psicólogo investigar a história de sua

produção. Em segundo lugar, priorizar a explicação à descrição. Ao invés de descrever um fenômeno, como as ciências positivistas o fazem, a Psicologia Histórico-cultural procura compreendê-lo em sua essência, em sua totalidade, ou seja, para que possamos compreender a produção do fracasso escolar não basta dizer o que o aluno não aprende, o que ele não faz, não basta conhecer a aparência do fenômeno. Por último, é preciso investigar os “comportamentos fossilizados”, ou seja, automatizados ou mecanizados, que, no decorrer da vida, perderam de vista a sua origem e limitaram-se a uma aparência externa que nada diz sobre a concretude do objeto de estudo. Para que possamos compreender esses comportamentos, é necessário pesquisar como eles foram construídos, ou seja, resgatar a sua história.

Segundo Shuare (1990), um dos conceitos que organiza e estrutura a obra de Vygotsky é a historicidade, o caráter histórico do desenvolvimento humano. Esse autor introduz o tempo na Psicologia, ou melhor, introduz a psiquê no tempo. O psiquismo só pode ser compreendido historicamente, portanto, é imprescindível compreender o desenvolvimento da sociedade, como os homens produziram e produzem sua existência e, dessa maneira, suas formas de pensar, agir e emocionar-se. Assim, os fenômenos psíquicos são de origem histórico-social: “a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição.” (Shuare, 1990, p. 61).

Voltando à queixa escolar, ela não pode ser entendida como problema que se encerra no aluno, concebido como ser natural ou social-natural, mas como um processo construído nas relações escolares, nas histórias de vida dos personagens envolvidos, nas relações institucionais. Estas, por sua vez, só podem ser entendidas no contexto maior da estrutura social como produto da história.

Nesse sentido, quando fomos contratadas para realizar uma avaliação psicológica dos alunos com problemas de aprendizagem, não atendemos diretamente a demanda da escola. Investigamos como as *dificuldades de escolarização* estavam sendo produzidas dentro da lógica educacional. Nosso objetivo não foi encontrar vítimas ou culpados pelo fracasso escolar, mas desfazer os mitos presentes na queixa num trabalho conjunto com todos os

“A culpa é sua”

envolvidos (Machado, 2000), partindo do conhecimento de que não existem causas meramente individuais para essas dificuldades, já que elas são produto das relações concretas que se dão na escola.

É rompendo com concepções de caráter ideológico que se pode construir uma Psicologia que contribua para a compreensão da constituição social da subjetividade humana.

Asbahr, F. S., & Lopes, J. S. (2006). “It’s your fault”. *Psicologia USP*, 17 (1), 53-73.

Abstract: The article analyzes the influence of the traditional conceptions of Psychology in teachers and students’ speeches about school failure nowadays. For that, it makes one brief revision of the psychometric and the theory of the cultural lack as representative of the ideological conception that centers in the individual and the "environment" the causes of the failure. Later, it analyzes critically stretches of interviews with educators and pupils of a municipal public school that shown the repercussion of this conception, in its diverse nuances, in thinking and making pedagogical. Finally, it reflects on the approaches and ruptures of Psychology with the ideology, presenting the principles of historical-cultural psychology and its contribution to the understanding of the school phenomena.

Index terms: Academic failure. History of psychology. Ideology.

Asbahr, F. S., & Lopes, J. S. (2006). “C’est ta faute”. *Psicologia USP*, 17 (1), 53-73.

Résumé: Ce texte analyse l’ influence des conceptions traditionnelles de la Psychologie que l’on trouve dans les discours des éducateurs et des élèves en ce qui concerne l’échec scolaire d’aujourd’hui. Pour le faire, il révisé brièvement la psychométrie et la théorie de la carence culturelle en tant que

représentation de la conception idéologique qui concentre sur l'individu et sur "l'environnement" l'identification des causes de cet échec. Ensuite, il analyse d'un point de vue critique quelques extraits d'interview avec les éducateurs et les élèves d'une école publique municipale, ces extraits étant représentatifs de la répercussion de cette conception à l'égard de ses plusieurs nuances, ainsi que de l'acte même de penser et d'exercer la pédagogie. Finalement, il fait une réflexion sur les approches et ruptures de la Psychologie par rapport à la idéologie, tout en exposant les principes de la Psychologie historico-culturelle et sa contribution pour la compréhension des phénomènes scolaires.

Mots-clés: Échec scolaire. Histoire de la psychologie. Idéologie.

Referências

- Bisseret, N. (1979). A ideologia das aptidões naturais. In J. C. Durand (Org.), *Educação e hegemonia de classe*. São Paulo: Zahar.
- Cardoso, O. B. (1949). O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 13(35), 74-88.
- Chauí, M. S. (2001). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas* (9a ed.). São Paulo: Cortez.
- Kupfer, M. C. M. (1997). Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. *Idéias*, (28), 175-191.
- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143- 167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moisés, M. A. A., & Collares, C. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, (28), 31-48.
- Moisés, M. A. A., & Collares, C. A. (1997). Inteligência abstraída. Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 63-90.

“A culpa é sua”

- Patto, M. H. S. (1997). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3a ed., pp. 281-296). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2000). Para uma crítica da razão psicométrica. In M. H. S. Patto, *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política* (pp. 65-83) São Paulo: Edusp.
- Szwarcz, L. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Shuare, M. (1990). *La psicologia soviética como yo la vejo*. Moscu: Editorial Progreso.
- U.S. Department of Health, Education and Welfare. (1968). Conceitos de privação e desvantagem. In M. H. S. Patto, (1997). *Introdução à psicologia escolar* (3a ed., pp. 85-96). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 24.03.2006

Aceito em: 3.04.2006