

SELEÇÃO E SEGREGAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: RAZÕES E INTENÇÕES

REGINA CÂNDIDA ELLERO GUALTIERI¹

Há certa nostalgia, na sociedade brasileira, de que a escola pública, décadas atrás, foi capaz de promover a escolaridade básica, de educar muito bem os que a procuravam. No entanto, é preciso estar atento para o fato de que a medida da qualidade da escola pública era obtida a partir dos bem sucedidos. Aqueles a quem não conseguia ensinar não constituíam um fator para desqualificá-la até porque o insucesso desses estudantes não era entendido como responsabilidade sua.

E os que ela não conseguia ensinar não eram poucos, proporcionalmente aos que a procurava. Por longo tempo, nossos índices de repetência e de evasão foram altíssimos a ponto de, no final dos anos 1950, a reprovação da 1ª para a 2ª série estar em torno de 60% o que levou Anísio Teixeira (1966), uma das maiores expressões educacionais da primeira metade do século 20, a denunciar a extrema seletividade da escola pública brasileira. Em sua avaliação, o sistema educacional brasileiro apresentava um fluxo de alunos altamente insatisfatório e, se tal fluxo fosse representado graficamente, em vez de uma pirâmide com base bem alargada, base que deveria corresponder a um número expressivo de concluintes da escola primária, a representação teria a forma de um obelisco que mal se sustentaria. Pode-se dizer que essa imagem do obelisco foi o signo do sistema até meados dos anos 1990 quando começaram a ser implementadas políticas educacionais que garantiam a permanência da criança na escola – a progressão continuada. Mesmo assim, se analisarmos dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) será possível constatar que o fluxo das crianças ao longo do ensino fundamental, por exemplo, ainda não se regularizou.²

Uma breve retrospectiva histórica nos permitirá perceber que a não aprendizagem dessas crianças era, de certa forma, escamoteada pela eliminação precoce e sistemática de boa parte delas, graças às barreiras com que foi construído o sistema

¹ Profa. Dra. da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – campus Guarulhos.

² Tendo como fonte os dados do MEC/INEP, disponíveis em www.inep.gov.br, ao consultarmos o número de matriculados na 1ª. Série em 2002, encontraremos 5.818.388. Em 2009, há apenas 3.152.777, o que revela a dificuldade de completar o ensino fundamental, após os oito anos previstos.

educacional – exame ao final de cada série, ao longo de todo percurso em determinado nível e exames para passar de um nível para outro, como o exame de admissão.

Essas barreiras eram justificadas, nos anos 1930, época de construção do sistema de ensino, de articulação dos níveis de ensino, por meio de referenciais liberais e sustentados por referenciais científicos, sobretudo das ciências da hereditariedade e da psicologia diferencial. Com base nesses referenciais, lideranças educacionais da época afirmavam:

a educação deve deixar de ser um privilégio determinado pela condição socioeconômica para assumir um caráter biológico, e isso queria dizer, uma educação que reconheceria a todo o indivíduo o direito de ser educado até onde permitissem suas aptidões naturais. (AZEVEDO,s/d:64)

Esse trecho, extraído do lendário documento que se tornou conhecido por Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido pelo escolanovista Fernando de Azevedo (1894-1974) e publicado com 25 signatários, em 1932, expressa uma compreensão, contraditoriamente progressista. Ao mesmo tempo em que representa uma defesa da educação para todos e não apenas para os privilegiados economicamente, limita as possibilidades de educação, oferecidas pelo sistema, apenas aos bens dotados, ou “até onde permitissem suas aptidões”. Então, o que cabia ao sistema e à escola? Oferecer igualdade de oportunidades, mas a aprendizagem e o prosseguimento no processo de escolarização dependiam inteiramente da criança, isto é, de sua aptidão natural herdada, o que justificava o ideal da pirâmide educacional: pouca escolarização para muitos e muita escolarização para poucos.

É nesse contexto, que a escola seletiva se consolidou e nela foram introduzidos e utilizados os instrumentos de medida das diferenças individuais – os testes psicológicos e pedagógicos – com o intuito de medir, qualificar, diferenciar, separar e hierarquizar a população escolar, condição necessária para organizar os alunos na “escola sob medida”³, aquela que oferecia aos alunos, de acordo com suas supostas capacidades.

Foram várias gerações de crianças identificadas por “retardados pedagógicos”, “débeis”, “anormais por defeitos mentais ou das faculdades afetivas”, classificações

³ Denominação cunhada por Édouard Claparède (1873-1940), médico, psicólogo e educador suíço, para designar a escola capaz de oferecer a cada um a educação que lhe convinha e muito utilizada por educadores brasileiros.

comuns, utilizadas nas primeiras décadas do século 20, não apenas no Brasil. Muitas delas segregadas em classes especiais, antes de abandonarem a escola.

Evidências desse tratamento há, por exemplo, no texto da reforma escolar do Distrito Federal, atual cidade do Rio de Janeiro, realizada entre 1927 e 1930, quando Fernando de Azevedo era o diretor da instrução pública do Distrito.

Contendo mais de 500 artigos, entre outros aspectos, a reforma determinou que a organização das classes obedecesse ao critério de “seleção dos alunos por suas aptidões mentais”. Alguns artigos, como os 446 e 447, estabeleciam a formação de classes, segundo as aptidões, as condições e as necessidades físicas dos alunos. Eles seriam agrupados, respeitando a classificação recebida, nas classes comuns ou nas especiais. Haveria três tipos de classes: “comuns ou principais, para normais”; “diferenciais ou fracas para alunos débeis de espírito, instáveis ou retardados” e “especiais ou de auxílio, para anormais psíquicos verdadeiros”. A reforma ainda orientava as escolas para que, além dos normais, dos débeis e dos anormais “verdadeiros”, identificassem também os doentes, os desnutridos, os tuberculosos, os deficientes físicos, os pobres para que fosse possível encaminhá-los às clínicas escolares que seriam construídas. (AZEVEDO, s/d: 185 a 187)

O esquadramento da população escolar era facilitado pelo uso dos testes, tratados como científicos, pois supostamente mostrava aos educadores as potencialidades e as limitações dos alunos. Um dos grandes divulgadores, por meio de sua obra e graças às posições executivas que ocupou na burocracia educacional, nas primeiras décadas do século 20, foi o também escolanovista Lourenço Filho (1897-1970). Ele compreendia os testes como um instrumento capaz de avaliar os níveis de desenvolvimento e de aptidão da criança de modo preciso e impessoal. (Revista Escola Nova, 1931).

A “inspeção médico-escolar” também foi um expediente valorizado pelo sistema educacional e presente nas reformas escolares como a do Distrito que visavam apoiar as classificações das crianças. Realizadas por “médicos escolares, secundados em seus distritos pelas professoras e pelas educadoras sanitárias”. (AZEVEDO, s/d: 184)

Houve, na época, intensa parceria entre educadores e médicos. A avaliação dos ‘anormais escolares’ era feita por médicos e, tal avaliação, durante as primeiras décadas do século 20, tornou-se praticamente sinônimo de avaliação intelectual; foi um

momento também em que os testes de QI foram empregados pelos educadores para determinar o destino escolar das crianças que conseguiam ter acesso à escola. (PATTO, 1999)

Outro aspecto que não pode ser negligenciado, quando se trata da questão do prosseguimento nas séries e níveis, era o valor atribuído ao esforço que cada um era capaz dedicar para cumprir os deveres impostos pela escola. A visão liberal de educadores escolanovistas entendia o esforço pessoal como elemento determinante para o sucesso ou o fracasso na escola, como na vida, aliás. Assim, as aptidões naturais, os dotes intelectuais, herdados geneticamente, se combinavam com o esforço empreendido o que acabava por definir o quanto cada um seria bem sucedido. Esse conjunto – capacidade intelectual herdada e esforço pessoal empreendido – dava a medida do mérito.

Nessa perspectiva, a criança e o jovem que não atendiam às expectativas estabelecidas pela escola se tornavam responsáveis ou porque eram incapazes, do ponto de vista biológico, ou por não se esforçarem o suficiente, ou por ambas as razões. A idéia de mérito isentava o sistema e a escola de responderem pela desigualdade de resultados; a culpa era das crianças.

Convivendo com essas interpretações deterministas, havia outra que reduzia o papel da hereditariedade, sem descartá-la e valorizava a influência do meio – o ambiente sócio-familiar.

Vial (1985), tanto quanto Patto (1999), mostram que a incorporação de conceitos psicanalíticos nos estudos educacionais trouxe outros elementos para pensar as causas das dificuldades de aprendizagem e o papel do ambiente. A dimensão afetivo-emocional passou a ser considerada na determinação do comportamento e seus desvios, o que provocou, no final da década de 1930, no Brasil, a entrada de novos referenciais e de nova terminologia no discurso educacional. Nessa vertente, a criança “anormal”, a que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar, foi reavaliada em suas características e, muitas delas deixaram de receber essa designação para se tornarem “criança-problema”, aos olhos de muitos. As explicações para as dificuldades de aprendizagem, sucessivas repetências, desajustes de comportamento apresentadas pelas crianças começaram a ser buscadas no ambiente sócio-familiar.

A “criança-problema” foi uma criação da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, como mostra Patto (1999), que também chama a atenção para a circunstância de que, são típicas dos anos 1930 as publicações que levam no título a expressão “criança-problema”.

De fato, o médico e antropólogo, Arthur Ramos (1903–1949), que chefiou o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Departamento de Educação do Rio de Janeiro, no período de 1934 a 1939, publicou, em 1939, “A criança problema. A higiene mental na Escola Primária”. Essa obra resultou das observações realizadas em crianças de escolas públicas do Distrito Federal.

A percepção que construiu, examinando o histórico de vida dos escolares tratados como “difíceis”, o forçou a rever a questão, começando por indicar como imprópria a denominação “anormal”, comumente utilizada para as crianças que não desempenhavam as tarefas escolares “em paralelo” com os companheiros considerados “normais.” Preferia reservar o termo “anormal” aos escolares não educáveis no ambiente da escola comum por razões que os levavam a disfunções neuropsíquicas. Os que não se enquadravam nessa categoria “podemos dizer os 90% das crianças tidas como ‘anormais’, dizia, eram crianças “difíceis”, “problema”, vítimas de várias circunstâncias, entre as quais “avultam as condições desajustamento dos seus ambientes social e familiar” (RAMOS, 1939:XI)

Na vertente interpretativa que Ramos abraçou, a maioria das crianças “difíceis” não eram anormais, mas “anormalizadas” pelo meio. Alertava para o fato de que as crianças “turbulentas”, as “desobedientes”, as “duras de cabeça”, qualificações usuais, na época, geralmente, não eram “anormais”, pois seus estudos indicavam que esse comportamento desajustado era resultante da influência de fatores externos e o ambiente familiar era central na explicação do comportamento da criança-problema.

O meio social exerce, assim, uma influência decisiva sobre a criança, pequeno ser inerme rodeado de adultos que não a compreendem ou a escorraçam. Dentro dessas influências globais de meio – de cultura, de sociedade... – teremos de investigar as inter influências da personalidade, principalmente nos círculos de família. (RAMOS, 1939: 16)

Arthur Ramos, como já dito, relativizava o papel da hereditariedade na determinação dos comportamentos indesejados ou do insucesso na escola. Tentava encontrar no meio externo, principalmente, no ambiente doméstico, a fonte explicativa

para os desajustes infantis. Sua convicção era sustentada nos exemplos recolhidos entre as “2.000 crianças observadas”, conforme sua contabilidade, durante os trabalhos do Serviço de Higiene Mental. O fato é que as observações dessas crianças deram-lhe a oportunidade de visualizar o mundo miserável em que seus investigados viviam. Sobre esse aspecto, Freitas (2010) aponta que, no caso de Arthur Ramos, a pobreza foi fundamental para a construção do conceito de “criança-problema”, ou seja, a pobreza, identificada nas casas dessas crianças, nos vícios de seus familiares, nos conflitos por eles vividos, era um fator explicativo do desajuste.

Essa forma de compreender as dificuldades de escolarização e os desvios de comportamento, principalmente, a partir de disfunções psicológicas, deu nova legitimidade para tratar os “escolares difíceis” como casos clínicos. As clínicas de higiene mental foram valorizadas e, não por acaso, como um importante anexo da escola para atender aos alunos “difíceis”, às crianças-problema, para “ajustá-los”, como dizia o médico-antropólogo⁴. Nessas clínicas escolares, as crianças deveriam, primeiramente, ser examinadas e tratadas, do ponto de vista “médico-orgânico”. As disfunções orgânicas, tais como doenças, desnutrição, problemas oftálmicos, eram tratadas. Vencida essa etapa, se houvesse necessidade, as clínicas fariam a “correção psicológica”, tarefa do “médico-psicólogo”. (RAMOS, 1939)

Compreender os problemas de aprendizagem ou de comportamento, de um ponto de vista médico-orgânico ou médico-psicológico, na visão de Ramos, era um antídoto ao diagnóstico simplista da criança.

O heredologista apelaria para as famosas leis da herança e falaria em ‘taras’ e outras coisas; o psiquiatra puro faria diagnósticos com rótulos pomposos, na classificação de uma ‘anormalidade’ ou ‘psicopatia’ qualquer; o testólogo (o aplicador primário de testes) apelaria para um atraso mental, visto ter achado um Q.I. abaixo da ‘média’... Quanta ilusão, porém. [...] a simples leitura do *curriculum vitae* dessas crianças mostra as influências poderosas de meios desajustados, de conflitos domésticos, de escorraçamento afetivo, de péssimos modelos a imitar, de fadiga em consequência de subnutrição e do trabalho... tudo isso determinando mau ou nenhum rendimento na Escola e problemas de personalidade de conduta. (RAMOS, 1939: 15)

Se levarmos em conta a variedade e, por consequência, as controvérsias relativas a como diagnosticar essas crianças, o fato é que em todas essas interpretações, as

⁴ É bom registrar que os serviços de saúde do escolar cresceram nessa época e, habitualmente, estiveram ligados às Secretarias de Educação, mas se mantiveram com dimensões reduzidas para o tamanho da população que diziam atender, como afirmam NOVAES e ZUCCOLOTTO (1985: 26)

dificuldades tinham sua gênese nas próprias crianças e ou em suas famílias. O insucesso na escola, pelo mau comportamento, ou mau desempenho, que acabava, muitas vezes, por segregá-la e, por fim, excluí-la, era provocado por causas externas à realidade escolar e a possibilidade de que pudesse estar associado às condições de escolarização não era considerada ao se realizar o diagnóstico.

Em suma, explicar o sucesso pelas aptidões naturais que foram herdadas e utilizadas, de modo dedicado, pelos bem dotados, dedicação expressa no esforço pessoal de cada um, justificava a escola seletiva e todos os estigmas que decorriam dessa compreensão. Do mesmo modo, atribuir o insucesso às disfunções psicológicas, adquiridas, sobretudo no meio doméstico em que predominavam maus tratos, vícios e outros desajustes, mudava o foco explicativo que passava da herança para o meio; de anormal para anormalizado, mas, por si só, não alterava a lógica seletiva da escola. Apenas ampliava as justificativas para a acidentada trajetória de um grande número de crianças no processo de escolarização e o acesso aos bens culturais.

Essa lógica fazia sentido em uma sociedade que se industrializava e urbanizava lentamente. Uma sociedade em que a pirâmide educacional, mesmo deformada, assumindo o contorno de obelisco, era compatível com a pirâmide social constitutiva da sociedade industrial cuja base era integrada por trabalhadores ditos braçais e para os quais era exigido um mínimo de educação escolar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. A reconstrução educacional no Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: AZEVEDO, F. de *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d. pp. 59 – 81.

FREITAS, M.C. A criança-problema: formas de coesão contra o pobre e formas partilhadas de preterição social. In: MOTA, A; SCHRAIBER, L.B. (orgs.) *Infância & Saúde. Perspectivas históricas*. São Paulo: Editora Hucitec, 2009, pp. 60-88.

PATTO, M.H.de S. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

NOVAES, H.M.D.; ZUCCOLOTTO, S.M.C. A saúde do escolar. In: *Fracasso escolar – uma questão médica?* Caderno do CEDES 15. São Paulo: Editora Cortez, 1985, pp.17-29

RAMOS, A. *A creança problema. A hygiene mental na Escola Primária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

Revista Escola Nova. Órgão da Directoria Geral da Instrucção Publica de São Paulo. V. II, 1931, n. 3 e 4.

TEIXEIRA, A. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966, pp. 388 – 413.

VIAL, M. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Z. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: F. Alves, 1985, pp. 11-23.