

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE UM PROBLEMA QUE SE
REPÕE E POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO**

PRISCILA TEIXEIRA RIBEIRO

PIRACICABA, SP

(2013)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP

R484f **Ribeiro, Priscila Teixeira.**

Fracasso escolar: reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento/ Priscila Teixeira Ribeiro. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2013.

99 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2013.

Orientador: Dra. Anna Maria Lunardi Padilha.

Inclui Bibliografia

Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

**FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE UM PROBLEMA QUE SE
REPÕE E POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO**

PRISCILA TEIXEIRA RIBEIRO

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ANNA MARIA LUNARDI PADILHA

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação**

**PIRACICABA, SP
(2013)**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Anna Maria Lunardi Padilha (orientadora - UNIMEP)

Profª Drª Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)

Profª Drª Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda Campos (UNIMEP)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

Aos amigos que partilharam comigo em maior ou menor intensidade da realização deste sonho.

Aos Professores do ensino fundamental, médio e superior que me prepararam para este momento.

À professora que me inspirou buscar mais: Dr^a Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda Campos.

À professora Dr^a Leila Maria do Amaral Campos Almeida que me incentivou e apoiou quando essa caminhada era apenas um sonho.

À professora Dr^a Maria Teresa Dondelli Paulillo Dal Pogetto pelo constante incentivo.

À prof^a Dr^a Anna Maria Lunardi Padilha, orientadora que me acolheu e comigo partilhou incansavelmente desta caminhada, com muita paciência e atenção.

Aos professores do PPGE, pelos ensinamentos acadêmicos e principalmente pelos ensinamentos de humildade e respeito. Também à prof^a Dr^a Maria Guiomar Carneiro Tammasiello.

Às preciosas amigas do curso de mestrado cuja convivência fez com que tudo fosse mais prazeroso.

Aos profissionais entrevistados que de maneira gentil e generosa me receberam na escola e ofereceram suas contribuições para a construção deste trabalho.

Aos inesquecíveis avós Etelvino e Maria, Clarinda e José, este que, aliás, muito me acreditou...

À minha mãe pelo apoio nos momentos em que me sentia cansada. Pela compreensão das tantas horas que estive ausente durante esse caminhar e pela paciência em ouvir cada pedacinho deste texto quando ainda estava em construção.

Ao meu amor Luis Tadeu, companheiro incansável, pela presença e incentivo constantes, todos os dias.

Pessoas especiais dentre tantas que passaram pela minha vida e que de alguma forma deixaram sua marca... Algumas próximas outras nem tanto, mas que certamente são parte daquilo de que sou feita... Sou feita de sonhos, sou feita de lágrimas, de encantos e desencantos, sou feita de paixão, sou feita de conquistas e de derrotas, sou feita de dor, de alegria e de tristeza, mas acima de tudo, sou feita de amor.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ – Brasil) que permitiram que esta pesquisa se realizasse.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é refletir sobre a temática do fracasso escolar, considerando-o um tema recorrente nos estudos sobre educação e, especificamente sobre a educação escolar. Abordando historicamente tal problemática e ancorada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o caminho seguido foi o da escuta: ouvir professores e outros profissionais que compõem a equipe de direção de uma escola estadual de ensino fundamental I de uma cidade do interior paulista, buscando captar os significados que esses profissionais dão ao fracasso escolar, como identificam suas causas e que caminhos propõem diante de tal realidade. Foi possível identificar como a escola enfrenta o fracasso escolar e algumas propostas de intervenção em sala de aula. As propostas apresentadas pela escola e por alguns professores nos oferecem pistas para pensarmos possibilidades de enfrentamento do fracasso escolar.

Palavras-Chave: Fracasso escolar, Dificuldades escolares, Enfrentamento do fracasso escolar.

ABSTRACT

The aim of this essay is reflecting about the thematic of school failure, in considerate it a recurrent topic in studies on education and, particularly about the school education. Approaching historically this problematic and anchored in the cultural-historical human development perspective, the way followed was the listening: hearing the teachers and other professionals that compose the direction team of a Municipal School of Basic Education 1 from a town in the inner state of São Paulo, seeking to capture meanings that these professionals named to the school failure, how they identify its causes and what ways they proposed in face of this reality. It was possible to identify the way the school faces the school failure and some proposals for intervention in classroom. Proposals presented by the school and by some teachers show us tracks in order to we think about possibilities of confrontation against school failure.

Keywords: School failure, School difficulties, Confrontation against school failure

SUMÁRIO

I – VIDA E PESQUISA	10
O primeiro contato com a Educação Escolar.....	11
Objetivos desta investigação	13
II – O FRACASSO ESCOLAR: PERSPECTIVA HISTÓRICA E OUTRAS REFLEXÕES	14
A escolarização pós Revolução Francesa e Industrial.....	14
Teoria da carência cultural e o Fracasso Escolar.....	22
A produção do fracasso escolar: estudos a partir do cotidiano da escola... ..	30
Medicalização da educação: uma solução ou mais um problema?.....	33
Os mitos sobre o fracasso escolar e suas causas: algo mudou nas últimas décadas?.....	35
Fracasso escolar: ausência da família?.....	37
III – O CAMINHO DA PESQUISA	42
A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e as contribuições de Lev Vigotski	42
Ainda sobre desenvolvimento e aprendizado.....	44
O cenário da pesquisa.....	48
Os atores envolvidos.....	50
Os instrumentos para realização da pesquisa.....	53
IV – OS ENUNCIADOS: o que revelam e ocultam sobre o fracasso escolar e as possibilidades de superação	55
O significado de fracasso escolar e suas causas.....	55
<i>Quando há vários fatores envolvidos...</i>	56
<i>Quando a família não dá atenção...</i>	58
<i>Quando a criança é o problema...</i>	62
<i>Quando à criança não são oferecidas as condições...</i>	66
<i>Quando o professor é o problema...</i>	67
<i>Quando para os entrevistados, o problema é da equipe...</i>	70

O que propõem os profissionais diante das dificuldades escolares apresentadas pelos alunos	72
<i>Quando o professor enfrenta o fracasso...</i>	72
<i>Quando a escola enfrenta o fracasso...</i>	76
<i>Se o professo tivesse...</i>	81
V – FRACASSO ESCOLAR: MAIS ALGUMA COISA A DIZER?	87
VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

I - VIDA E PESQUISA

Os dias são contados ansiosamente... As horas são longas e os minutos parecem congelados.... Após muita espera chega meu dia, meu primeiro dia de aula. O uniforme já está arrumado em cima da cama. Uma saia azul com pregas, uma camiseta branca com uma casinha e o nome da escola desenhados na frente. O calçado era uma sandália *melissinha*, eu tinha uma branca e uma vermelha. Como acessório, algumas pulseirinhas brancas e meu novo relógio da mesma cor das pulseirinhas, presente do último Natal. Cabelo preso bem alto, com rabo e trança, sempre com um belo laço feito de fita de cetim. Nas mãos, uma bolsa tipo pasta, era azul-escura, da *turma do Lamb-Lamb*. Comigo já levava alguns conhecimentos: escrevia meu nome, conhecia todo o alfabeto (divididos em vogais e consoantes), fazia continhas de adição, subtração, multiplicação e divisão, sabia ver as horas e contar dinheiro.

Era março de 1985... Tinha seis anos e meio... Já era uma mocinha. Estava muito feliz, pois havia chegado minha vez, iria para a escola!

Todos os dias, incansavelmente, minha mãe com meu irmãozinho me levavam à escola. Na hora da saída, lá estava ela, sorridente me esperando para irmos embora. No caminho, me perguntava sobre a aula e sobre o que havia aprendido naquele dia. Ao chegar em casa, comia um pãozinho com margarina e logo ia fazer minha lição de casa, sempre muito animada e feliz.

A escola era nova, feita de grandes blocos de cimento. A diretora, dona Ana Maria era uma mulher jovem e muito bonita, que impunha respeito e que sempre se dedicou muito para que a escola fosse a melhor, esforço reconhecido alguns anos depois quando a escola foi considerada “modelo”.

Com poucas semanas de aula já podia falar sobre a merenda preferida: sopa de letrinhas. Minha maior diversão era procurar as letras que formassem uma palavra e só comia quando as letras que compunham a palavra estivessem todas em minha colher.

Fui aluna do professor Francisco, o que durou apenas dois meses, pois após esse período, as classes foram formadas de acordo com o desempenho acadêmico de cada criança. Fui então transferida para a sala da tia Nilza, era a classe A, a dos alunos que haviam feito pré escola, portanto, dos alunos considerados “mais fortes”. A dificuldade escolar nunca esteve presente em minha trajetória escolar. Recordo-me que certa vez, ainda no início da segunda série primária, a professora após um ditado, passou olhando

os cadernos e ao olhar o meu disse: Priscila, não é assim que se escreve “muito”, eu havia escrito “muinto”. Após refletir por alguns segundos, olhei para ela e disse “mas tia Nilza, diga *muito*, ela sorriu e disse. Imediatamente retruquei: viu? A senhora disse *muinto*, tem um “n” aí, sim. A professora sorriu carinhosamente e disse que eu tinha razão e que era muito inteligente da minha parte pensar desta forma, mas havia regras gramaticais que determinavam como deveríamos escrever e que portanto não havia um “n” na palavra “muito”. Hoje, tomo a liberdade de me utilizar do título de um dos livros da autora Maria Teresa Esteban (2002): O que sabe quem erra? quando paro para problematizar o que aconteceu comigo e que certamente acontece com muitas crianças. Estou certa de que a atitude de minha professora naquele dia me permitiu continuar a refletir não apenas sobre como escrever uma palavra, mas em muitas outras situações também.

A vida naquela época era bastante difícil... Filha de um metalúrgico e de uma dona de casa e morávamos em um bairro novo com casas populares recém construídas. A água nos chegava através do caminhão pipa e sempre que chovia era difícil ir à escola, pois não havia asfalto. Lembro-me de minha mãe levar sempre um calçado para eu trocar na porta da escola. Lembro-me também de vê-la ajudando várias crianças pularem as poças de água para entrarem na escola.

Memórias de um tempo feliz, onde aprendi que errar faz parte do processo e não significa exatamente ser menos, ao contrário, muitas vezes se erra por problematizar as coisas e não apenas ficar repetindo aquilo que se ouve na escola mesmo que não faça sentido algum.

O primeiro contato profissional com a Educação Escolar

Meu primeiro contato com a área da Educação no âmbito da escola se deu no ano 2000 quando fui contratada como secretária de uma escola municipal após ser aprovada em um concurso público.

Para além dos limites da secretaria da escola, violências verbais eram constantes. Alunos que apresentavam alguma dificuldade no processo escolar eram constantemente destratados por algumas professoras que às vezes até os colocavam fora da sala de aula alegando não ter paciência para lidar com alunos burros. Estes, uma vez fora da sala de aula ficavam sob minha responsabilidade para que não “aprontassem” nada. Em

algumas ocasiões, alguns deles me relatavam que tinham medo da professora, principalmente se contassem a seus pais que a professora os havia colocado fora da sala, pois se isso acontecesse, certamente apanhariam muito. Relatavam também as agressões físicas e verbais que sofriam em casa diante das dificuldades escolares que apresentavam. Houve ocasiões em que mães corriam atrás do filho dentro da escola para bater com chinelo, depois de ouvir a professora derramar reclamações sobre a criança, e com total apoio da direção.

Algumas das professoras com quem tive contato por mais de cinco anos relatavam sua insatisfação e desprazer por terem que estar ali. Parte delas ajudava no sustento da casa, outras, sozinhas, sustentavam o lar. Recordo-me também das professoras que haviam escolhido estar ali, que amavam sua escolha, que cuidavam esmeradamente da preparação de aulas e apesar de sempre se colocarem como autoridades na sala de aula, mantinham o respeito por seus alunos, independente da idade que tivessem.

Após alguns anos no funcionalismo público, fui surpreendida por um problema físico que acarretou alguns problemas principalmente na área profissional. Era então o momento de rever minhas escolhas e apesar da depressão que rapidamente invadiu minha vida, decidi fazer algo de novo, decidi reescrever minha história. A opção foi por retomar os estudos e, sem ter contato com alguém que pudesse me orientar sobre a escolha de uma carreira, optei por um curso que me permitiria trabalhar com pessoas. Foi então que cursei Gestão de Recursos Humanos. Tive poucas experiências na área, mas foi neste curso, frequentando semanalmente a biblioteca da faculdade que descobri a Psicologia. Assim que concluí o curso, iniciei a graduação em Psicologia na Universidade Metodista de Piracicaba.

A experiência que me fez desejar conhecer mais sobre Educação se deu durante o curso de Psicologia quando cursava o 6º semestre e fiz um trabalho de campo com uma criança que apresentava dificuldades escolares. O trabalho foi realizado com o apoio da professora, que, muito dedicada oferecia boas condições para que a criança aprendesse. Como resultado final, após dois meses de trabalho, o menino que na época cursava a 3ª série do ensino fundamental I tornou-se capaz de realizar, por si mesmo, suas tarefas. O mais importante nessa experiência foi vê-lo reconhecer-se como capaz. Essa vivência me fez olhar com mais cuidado para as práticas educativas e os processos de interação.

Nasceu o desejo de me aprofundar nos estudos sobre as questões que tanto preocupam a pedagogia e a psicologia escolar, já há bastante tempo: as dificuldades que alunos, filhos da classe trabalhadora, enfrentam durante o período de sua escolarização, ou seja, o discurso do fracasso escolar que, na história da educação brasileira apresentou-se de pontos de vista diferentes: de um enfoque da marginalidade cultural para o da diversidade cultural – foco predominante nos anos 2000 (FARIA, 2008). As questões relacionadas ao fracasso escolar envolvem múltiplas abordagens e configura-se como um tema abrangente e complexo.

Objetivos desta investigação

Optei por dedicar-me à temática do fracasso escolar seguindo o caminho da escuta para esta investigação: ouvir professores e outros profissionais que compõem a equipe de direção de uma escola estadual de ensino fundamental I de uma cidade do interior paulista. O objetivo desta investigação é captar os significados que esses profissionais dão ao fracasso escolar, como identificam suas causas e que caminhos propõem diante de tal realidade.

Fez-se então necessário abordar essa questão historicamente, mesmo que nos limites deste texto isso tenha sido realizado de forma breve, desde a Revolução Francesa e a Revolução Industrial até a primeira década do século XXI, trazendo alguns apontamentos da história da educação no Brasil.

Para compreender os enunciados dos professores sobre como entendem o fracasso escolar e suas causas, busco alguns autores que já pesquisaram sobre esse tema, bem como algumas concepções sobre o desenvolvimento da criança. Em seguida, o caminho da pesquisa realizada, quando apresento alguns apontamentos sobre a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, abordagem teórica escolhida para ancorar reflexões sobre os depoimentos dos profissionais entrevistados, o cenário da pesquisa e os atores envolvidos, os instrumentos para a realização da pesquisa bem como a justificativa teórica para escolha de tal metodologia. Por fim, apresento os núcleos de análises seguidos das considerações finais.

II - O FRACASSO ESCOLAR: PERSPECTIVA HISTÓRICA E OUTRAS REFLEXÕES

A primeira tarefa a que me proponho refere-se ao estudo da obra de Patto¹ por considerá-la um marco nos estudos históricos e críticos sobre o fracasso escolar no Brasil. Assim, a publicação que tomo como fio condutor das discussões a seguir é “*A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, reimpressa em 1996. Trago também alguns aspectos históricos da educação a partir dos estudos de Saviani (2008a, 2010), Ribeiro (2007) e Charlot (2009).

A escolarização pós Revolução Francesa e Industrial

Com a Revolução Francesa (1789 – 1792) e a Revolução Industrial na Inglaterra (1780), os camponeses começaram a povoar os centros urbanos, amontoando-se nas cidades. A oferta de mão-de-obra era imensa, o que fazia com que esses trabalhadores, antes rurais, vendessem o seu trabalho a baixos preços para que pudessem minimamente garantir a sobrevivência. Nessa época, o que se valorizava não era a aquisição de habilidades específicas para a execução das tarefas de trabalho, mas sim a adequação ao novo modelo de produção, diferente do que se estava acostumado no campo. Nesse contexto, nos países recém-industrializados como Reino Unido e França, não se fazia necessária a criação de escolas, pois, diante da demanda de mão de obra especializada, tal capacitação seria oferecida pela indústria em seu interior. Vale lembrar que as crianças que tinham acesso à educação quando ainda se vivia predominantemente da agricultura, permaneciam poucos anos na escola, apenas o tempo suficiente para que pudessem “aprender a ler, escrever e calcular”. A procura por mão de obra para o trabalho não exigia capacitação escolar para ser executada. Assim, algumas dificuldades escolares que pudessem ocorrer, passavam despercebidas, pois tais conhecimentos não

¹ Maria Helena Souza Patto, em sua obra *A Produção do Fracasso Escolar*, fruto de sua livre docência em 1987, faz uma revisão crítica do discurso sobre o fracasso escolar, presente na literatura que se volta a esse tema. Examina suas raízes históricas e aborda o contexto social, econômico, político e educacional, demonstrando, por meio de suas análises os preconceitos e estereótipos sociais que estão na origem e no desenvolvimento do fracasso escolar.

seriam decisivos para a inserção no mercado de trabalho uma vez que o convívio social de muitas famílias lhes permitia conseguir empregos para seus filhos. Ao considerarmos essa questão, podemos pensar que neste contexto, o fracasso escolar não trazia nenhum problema de cunho social (CHARLOT, 2009, p. 14).

Somente a partir de 1848, com o movimento popular contra a hegemonia burguesa, é que a escola começa a adquirir significados diferentes. Segundo Patto (1996, p. 25):

É somente nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, que, a partir de 1848, a escola adquire significados diferentes para diferentes grupos e segmentos de classes, em função do lugar que ocupam nas relações sociais de produção. Neles, a escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes.

É nesse mesmo período, quando a educação começa a ser vista como um meio de se adquirir prestígio social, que as teorias racistas começam a ser divulgadas. Buscava-se comprovar empiricamente que os pobres e todos os não-brancos seriam inferiores. Por isso, o século XIX foi marcado no âmbito antropológico pelas diversas escavações em cemitérios feitas por esses profissionais, com a finalidade de comprovar a diferença de tamanhos entre crânios das pessoas das “classes superiores” e das “classes inferiores”. Entre os intelectuais da época era voz corrente que os brancos, pertencentes às classes dominantes, eram intelectual e moralmente superiores enquanto que os negros eram totalmente desprovidos de tais qualidades e conseqüentemente das mais diversas possibilidades.

No início nos séculos XVIII e XIX, graças ao desenvolvimento da medicina e da biologia, começam a surgir classificações para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizado. Dentre elas, a que vem com mais força é a dos “anormais”. Os médicos psiquiatras são então o primeiro grupo de especialistas a se ocuparem das dificuldades escolares apresentadas na época. As pessoas com esse diagnóstico eram conduzidas a laboratórios anexos aos hospícios e passavam a serem designados como *anormais escolares*. As causas da *anormalidade* eram procuradas em defeitos orgânicos. Assim, a dificuldade em aprender começou a ser caracterizada e tratada como anormalidade. Seria preciso então utilizar-se de instrumentos que permitiriam avaliar as aptidões de cada um. Em 1895, Binet cria a primeira escala métrica de inteligência para crianças.

É então nessa época que os psicólogos começam a se empenhar em pesquisas que lhes permitissem criar instrumentos que pudessem verificar o desempenho intelectual dos indivíduos. De 1900 a mais ou menos 1930, os testes de QI (Quociente de Inteligência) eram muito utilizados pelas escolas com o objetivo de decidir o destino escolar de várias pessoas.

[...] somente a partir dos anos trinta que a psicologia começará a se configurar no país como uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, passando, assim, a justificar o fracasso escolar ou, no máximo, a tentar impedi-lo através de programas de psicologia preventiva baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil. (PATTO, 1996, p. 63)

Nesse contexto, a psicologia ganha grande força nos processos avaliativos referentes a problemas individuais que justificam o fracasso escolar.

A teoria de Charles Darwin (1809-1882) apresentada no livro *Origem das Espécies*, publicado em 1859, foi de grande utilidade para justificar a teoria racista vigente na época. Vale ressaltar que Darwin escreveu sua teoria considerando o aspecto biológico da espécie, mas seu trabalho acabou sendo utilizado como justificativa para a seleção natural dos mais aptos, bem como para a exploração exercida pela classe dominante.

Na busca pelo entendimento sobre a história do fracasso escolar, Patto (1996) faz referência à obra de Eric Hobsbawm - *A Era do Capital* (1982) - quando aborda o conceito de “darwinismo social”, que, segundo a autora, ajuda-nos a entender essa história. Hobsbawm explica que tal conceito baseava-se na superioridade que o europeu e o americano viam em suas instituições políticas, na organização da sociedade e no desenvolvimento industrial. Essa imagem era estimulada, também, por doutrinas marcadamente racistas, como a elaborada pelo filósofo inglês H. Spencer, conhecida por “darwinismo social”. Segundo essa filosofia, a teoria da evolução de Darwin podia ser aplicada perfeitamente à evolução da sociedade. Assim como existia uma seleção natural entre as espécies, ela também existia na sociedade.

Francis Galton, um dos precursores da psicologia diferencial – e dos testes de inteligência - e adepto das idéias de Darwin, defendia a tese de que a genialidade é hereditária.

[...] seu objetivo principal era medir a capacidade intelectual e comprovar sua determinação hereditária. Um dos mais conhecidos adeptos da teoria de Darwin, Galton foi o primeiro a fazer o

transplante dos princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação para o estudo das capacidades humanas. (PATTO, Idem, p. 37)

Galton utilizava testes psicológicos buscando fazer uma estimativa do nível intelectual de cada pessoa, medindo processos sensoriais e motores. Contudo, para os psicólogos e pedagogos que desenvolveram seus trabalhos entre 1890 e 1930, uma grande diferença pode ser sentida: estes objetivavam não apenas identificar os mais aptos, mas também promovê-los socialmente, independente da classe social ou etnia a que pertencessem. Assim, a seleção educacional e social se daria exclusivamente por mérito pessoal, o que justificaria as diferenças no rendimento escolar de determinado grupo e a ascensão apenas dessa clientela a níveis escolares mais avançados.

Paralelamente à busca que se empreitou nesse período pelo entendimento sobre a capacidade intelectual dos indivíduos, havia ainda uma importante idéia sobre o papel da escola, idéia essa que data entre 1870 a 1914. Atribuía-se à escola “a missão de redimir a humanidade” (PATTO, 1996, p. 26). Acreditava-se antes de qualquer outra coisa, que a escola traria contribuições benéficas à sociedade, pois, uma vez gratuita e obrigatória poderia transformar a humanidade, redimi-la de sua ignorância e opressão.

Contudo, segundo Patto (Idem), a crença que se havia depositado no poder da escola abala-se diante da primeira guerra mundial (1914). Começa-se a observar que a escola não havia transformado a humanidade, que seu trabalho não havia transformado o homem, pois este ainda carregava em si a tirania, a exploração, a ignorância e a desigualdade social. O conflito mundial traz consigo fortes críticas à pedagogia tradicional - modelo de trabalho pedagógico vigente na época, onde cabia ao professor transmitir os conhecimentos acumulados na história e ao aluno cabia apenas assimilar os conhecimentos que lhe eram apresentados. Apesar disso, na América Latina, manteve-se a crença de que através da escola se equacionaria a marginalidade, entendida neste contexto como ignorância (SAVIANI, 2008a). O que se buscava na verdade era uma reforma na educação com o objetivo de transformá-la em algo diferente de tudo aquilo que não havia dado certo até aquele momento e que se tornara visível diante da Revolução Industrial e posteriormente, da primeira guerra mundial. A escola seria então o remédio para a cura da ignorância e através dela, os indivíduos teriam acesso aos conhecimentos acumulados e ao saber sistematizado. Os professores deveriam ser capacitados e bem preparados para tal responsabilidade, pois as iniciativas do trabalho pedagógico cabiam a eles no modelo da pedagogia tradicional. Contudo,

apesar de todo o esforço, alguns alunos não apresentavam êxito diante do acervo cultural que lhes era apresentado, o que fazia com que não se ajustassem “[...] ao tipo de sociedade que se queria consolidar.” (SAVIANI, 2008a, p.7).

Objetivando-se superar os métodos da pedagogia tradicional e rever as práticas vigentes, a partir de 1918 começa a se propagar as primeiras idéias do escolanovismo. A maneira de se conduzir a prática educativa trouxe grande novidade: o olhar deixa de ser direcionado ao professor e passa a ser direcionado ao aluno. O aspecto lógico perde seu lugar para o psicológico e o esforço já é preterido em benefício do interesse. Seu principal lema não é aprender, mas sim aprender a aprender, assim, o foco sai do professor e passa ser a criança. Segundo Saviani (2008a, p. 9), neste modelo de educação, “O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”. A idéia era manter a base já implantada da pedagogia tradicional, mas com uma nova maneira de interpretá-la. Um dos pontos importantes a se considerar é que para esse novo projeto, a marginalidade já não era mais vista como ignorância. O indivíduo marginalizado não seria o ignorante, mas aquele que não é aceito mesmo sendo letrado. Ser aceito pelo grupo social já não dependia de ser ou não letrado, assim, modifica-se o sentido da marginalidade e o papel da escola com relação a ela.

O escolanovismo com seu olhar direcionado ao aluno e não mais ao professor, considera as diferenças individuais com base no desempenho cognitivo dos indivíduos. Passam a ser marginalizados então os anormais (aqueles que são considerados uma exceção à regra comum). Contudo, isso é visto como um fenômeno natural, o que dá início a um projeto onde as diferenças individuais deveriam ser tratadas de maneira peculiar. Uma vez que se acreditava que os indivíduos são essencialmente diferentes, a marginalidade poderia ser explicada não apenas por diferenças de raça, religião ou cor como defendido anteriormente na pedagogia tradicional, mas, além disso, dever-se-ia considerar também as diferenças do conhecimento e do desempenho cognitivo. A marginalidade era apenas algo diferente, não necessariamente algo negativo. A educação então seria responsável por corrigir essa marginalidade e adaptar os indivíduos à sociedade. Acreditava-se que, com a marginalidade corrigida, os membros da sociedade passariam a se respeitar e a ser respeitados em sua individualidade e singularidade. Buscava-se reformular a escola de modo que esta deixasse sua

característica disciplinadora, passando a ser movimentada e alegre, sem a rigidez apresentada pela pedagogia tradicional.

Ainda em alta a busca pelas justificativas para o insucesso escolar das crianças, é a partir da década de 1920 que diante das novas possibilidades de diagnóstico para o fracasso escolar começam a surgir as clínicas de higiene mental escolar. Seu objetivo era desenvolver um trabalho preventivo para que, segundo Patto (1996, p. 44), fosse possível “estudar e corrigir os *desajustamentos infantis*” (grifos da autora). Assim, através de diagnósticos precoces poder-se-ia fazer uma intervenção de modo a minimizar tais problemas. Uma das medidas interventivas foi a criação das classes destinadas aos alunos considerados mais fracos, que se diferenciava dos modelos pedagógicos utilizados nas classes destinadas aos anormais. Estas classes mais fracas eram exclusivamente para as crianças que apresentavam dificuldades em aprender, oferecendo-lhes um trabalho pedagógico mais específico.

É nesse contexto que alguns conceitos apresentados pela psicanálise começam a ser analisados e passa-se então a considerar a influência do ambiente sobre o desenvolvimento da personalidade da criança em seus primeiros anos de vida.

No entanto, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos veio mudar não só a visão dominante de doença mental como as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de *anormal*, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança problema* (PATTO, 1996, p.43 – Grifos da autora).

No final da década de 1930 começa-se a abandonar o conceito de *criança anormal* e adota-se o conceito de *criança problema*. Com esse novo conceito, privilegia-se não apenas os aspectos intelectuais para entender o fracasso escolar, mas também as questões físicas e principalmente afetivas. Considera-se então a ação do meio na constituição psicológica da criança. Esse meio era entendido especificamente como ambiente familiar. Os olhares se voltam então para a constituição, organização e funcionamento da família, a qual seria responsável pelos comportamentos e dificuldades apresentados pela criança considerada problema.

No que se refere às políticas educacionais vigentes nesse período, cabe citar que em 10 de novembro de 1937, a nova Constituição Brasileira trouxe em seu art. 128:

[...] mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário instituído, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, e, sobretudo, dá providências ao programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional que se destina às “classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. (RIBEIRO, 2007, p. 129)

Segundo a autora, há no mesmo artigo o estabelecimento de cooperação entre a indústria e o estado. O movimento do capitalismo começa a fazer parte dos objetivos educacionais. O ensino deveria focar o trabalho manual para que se pudesse atender à demanda do mercado. Esse projeto se destinava às classes menos favorecidas, assim o Estado assume o compromisso de preparar mão-de-obra para atender as necessidades das indústrias através das escolas primárias e secundárias. Apesar de o objetivo ser a manutenção do capital, houve uma melhora na vida das pessoas que tinham vindo do campo, principalmente se a situação em que estavam vivendo na cidade fosse comparada à que viviam anteriormente.

No período que vai de 1932 a 1947, houve resistência da Igreja (que antes tinha poder sobre o que e como se ensinava) diante das novas propostas educacionais, sendo assim necessário que se equilibrasse a pedagogia vigente na época entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. De acordo com Ribeiro (2007, p. 166):

Do ponto de vista pedagógico, a Igreja Católica acusa a escola pública de ter condições de desenvolver somente a inteligência e, enquanto tal instrui, mas não educa. Ela não tem “uma filosofia integral de vida”. A resolução do “problema do homem, das suas origens e dos seus destinos” só poderá vir através da “solução religiosa da existência humana”.

Vale lembrar que o ministério da Educação e Saúde Pública foi criado em 1930 e logo no início de 1931, o ministro Francisco Campos baixou sete decretos dentre os quais constava que se deveria restabelecer o ensino religioso nas escolas públicas (Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931) – (SAVIANI, 2010, p. 196). Essa aliança que se estabeleceu entre o governo e a Igreja tinha como principal objetivo conter o avanço do movimento operário que se iniciara entre as décadas de 1920 e 1930. A Igreja seria uma parceira do governo através de sua doutrina social, que explicaria à população

sofredora que as questões políticas e econômicas em que estavam envolvidos não eram de responsabilidade da burguesia, mas sim de uma vontade divina. Nesse momento da história, ainda não havia nenhuma crise entre a Igreja e os defensores da escola nova. O problema começa a aparecer apenas após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932.

A pedagogia nova, contudo, prevalece e pode-se observar sua emergência na comissão constituída em 1947 com a finalidade de elaborar A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse trabalho a maioria dos membros são defensores dessa renovação educacional. Há um grande esforço por parte das escolas católicas em se inserir nesse movimento de renovação pedagógica, e acaba surgindo então uma espécie de Escola Nova Católica. Se não houvesse essa renovação, a Igreja poderia perder sua clientela e por esse motivo, optou por aderir às novas propostas pedagógicas sem abrir mão de sua doutrina (SAVIANI, 2010).

Apesar de todas as dificuldades para implementar o projeto da Escola Nova, muitos educadores já haviam aderido às ideias advindas desse projeto, o que acabou por dificultar o ensino uma vez que gerou, entre outras conseqüências, uma despreocupação com este, prejudicando as classes populares com um baixo nível de educação. Isto se torna ainda mais crítico se considerarmos que a escola para essa classe social era (e ainda é) o único meio de acesso à cultura e ao conhecimento sistematizado. O que deveria ser um projeto de melhoria na educação acabou por agravá-lo ainda mais. O escolanovismo esteve muito focado em apresentar as deficiências da escola tradicional e acabava por defender a idéia de que “[...] é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos”, Saviani (2008a, p. 11). Assim, o escolanovismo começa a apresentar indícios de que não conseguiria mais se sustentar, frustrações e desilusões começaram a envolver os meios educacionais.

É diante de tais dificuldades que, na década de 1960, desenvolve-se a Teoria do Capital Humano. A educação começa a ser vista como ponto importante para o desenvolvimento econômico do país. Segundo Saviani (2008a, p. 19), “[...] a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto.” Por esse motivo, no início da década de 1970 houve críticas a essa teoria sob o argumento de que a educação estaria subordinada a serviço do sistema capitalista e conseqüentemente da classe dominante e esse não era o objetivo

que estava sendo perseguido. Diante dessas questões, a Teoria do Capital Humano altera seu significado: onde antes a capacitação escolar era apenas para servir ao sistema capitalista, iniciou-se uma nova perspectiva, na qual a educação passou a significar a possibilidade de se conquistar uma melhor posição no mercado de trabalho.

Contudo, com a preocupação ainda voltada para os métodos pedagógicos utilizados na época e que pareciam estar apenas a serviço do sistema econômico, no início da década de 1970 começa a surgir uma nova pedagogia, a tecnicista. Trata-se de uma teoria educacional que defende que o mais importante é o aprender a fazer, assim o processo educativo volta-se à objetividade e operacionalidade. A capacitação para o trabalho passa também a ser um dos grandes senão o maior objetivo da escola.

A Teoria da Carência Cultural e o Fracasso Escolar

É a partir dos anos setenta, que as explicações para o fracasso escolar começaram a se direcionar a uma teoria que teve início nos Estados Unidos e que se apresentou como uma resposta política diante dos movimentos de minorias raciais devido às desigualdades a que estavam expostas. Vários pesquisadores foram então contratados para estudarem e de alguma forma explicarem essas desigualdades uma vez que, por conta da 2ª guerra mundial, não seria conveniente se falar ou tratar dessas desigualdades com justificativas que pudessem parecer, de alguma maneira, racistas. Assim nasce a Teoria da Carência Cultural, firmada na idéia de que negros e latino-americanos não alcançavam o mesmo sucesso escolar que as crianças brancas, justificando-se, segundo Patto (1992, p. 108), que “[...] negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos.” Inicialmente, a teoria defende que o déficit no ambiente de pobreza prejudicaria o desenvolvimento intelectual da criança, assim, a escola estaria pronta para ensinar, a criança é que não estaria pronta para aprender. Contudo, ainda diante da tentativa de explicar o fracasso escolar, a teoria da carência cultural tem o seu segundo momento, quando acabou por defender que as crianças que apresentavam dificuldades escolares na verdade não viviam em um ambiente deficitário, mas sim em uma cultura diferente: “[...] essas pessoas fariam parte de uma subcultura muito diferente da cultura de classe média, na qual seriam baseados os programas escolares” (p. 109).

É entre as décadas de 1960 e 1970 que, segundo Charlot (2009), o fracasso escolar começa a ser visto como um problema social. A expansão do ensino através da criação do ensino fundamental II em países como França e Brasil, fez com que quase todos os jovens chegassem e permanecessem mais tempo na escola, contudo, nem todos aprendiam a ler e escrever. Neste momento, já começava a se tornar visível que o problema era institucional e social, uma vez que para se inserir no mercado de trabalho já se fazia necessário certo nível de escolaridade. As atividades profissionais que antes não exigiam escolaridade como a agricultura e o artesanato, começam a diminuir, o que faz com que a exigência de um diploma seja cada vez maior. A teoria da carência cultural se cristaliza no Brasil, também, uma vez que se começa a considerar que as crianças que não aprendem são filhas de famílias pobres e desfavorecidas cultural e socialmente. Entre as décadas de 1960 e 1980, a questão do fracasso escolar é mais discutida entre os sociólogos que entre os pedagogos. Neste contexto, como nos diz Saviani (2008b), a teoria de Bourdieu e Passeron desenvolvida em 1975 descrita na obra *A Reprodução*, ganha força, pois defendia que toda sociedade se organiza ou se estrutura em classes, em grupos sociais de acordo com suas forças materiais. Essa condição gera uma força simbólica que reforça o poder material de determinada classe. Outra teoria que ganha força nesse momento da história é a de Althusser que dizia que a escola reproduz os meios de produção capitalista, assim, há uma divisão de classes que pode ser observada em qualquer espaço em um país capitalista, inclusive nas escolas (SAVIANI, 2008b). Assim, a escola passa a ser considerada como grande contribuinte para que as diferenças sociais se legitimem.

Patto (1996, p. 49) traz o estudo de Esther Milner (psicóloga norte-americana) que apresentou elementos para se pensar a relação entre as dificuldades escolares e o ambiente familiar em que a criança estava inserida. Em seu estudo experimental, conta Patto, a pesquisadora Milner buscou investigar as possíveis relações entre a prontidão para aprender a ler e escrever e a qualidade das interações entre pais e filhos, identificando um possível ressentimento das crianças de classe baixa por não terem vantagens sobre as crianças de classe dominante².

Entre essas vantagens, a psicóloga ressaltou: a) um ambiente familiar afetivo, o que geraria motivação principalmente para aprender, uma vez que o aprendizado sendo

² A classe considerada dominante para os estadunidenses, nesse período, era a classe média, para qual eram elaborados os programas educacionais.

mediado por adultos, não deixava essas crianças receosas na relação que se estabeleceria, pois não viam os adultos como pessoas hostis, diferente do que poderia acontecer com as crianças de classe baixa; b) a interação verbal que as crianças de classe média tinham com seus familiares, principalmente durante as refeições, o que não ocorria com as demais crianças, pois os adultos não permitiam que conversassem à mesa. Patto (idem, p. 49) cita Anastasi (1965, p. 596):

Certos aspectos da vida familiar da classe baixa tendem a minar a autoconfiança e a segurança emocional da criança e desencorajar o desenvolvimento intelectual. Estas diferenças refletem-se em ajustamento emocional mais deficiente e realização escolar inferior por parte das crianças de classe baixa.

Assim, são atribuídas às famílias economicamente empobrecidas várias deficiências que seriam responsáveis pelo fracasso escolar de suas crianças. Não se considerou nas pesquisas realizadas na época o contexto escolar em que as crianças estavam envolvidas, bem como a influência exercida pela presença de um pesquisador em determinado contexto, tanto no que se refere aos comportamentos e atitudes apresentados pelas famílias de classe baixa quanto pelas famílias de classe dominante.

É diante de tais pesquisas que começam a surgir os programas de educação compensatória. Para Patto (1996, p. 50):

Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com estes programas, a esperança de justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. Geram, desta forma, uma nova versão da idéia da escola redentora: será ela que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social.

Os programas de educação compensatória objetivavam capacitar as crianças que, vindas de ambientes familiares considerados deficientes culturalmente, não teriam capacidade de responderem às demandas de ensino das escolas primárias e secundárias.

A educação compensatória preventiva tem por objetivo impedir que o ambiente em que a criança se desenvolve produza as consequências negativas que costuma produzir. Neste sentido, a educação pré-primária seria utilizada como um “antídoto” às influências nefastas dos ambientes pobres de estimulação cognitiva. (PATTO, 1973, p. 61)

Buscando minimizar o fracasso escolar aparentemente presente na vida das crianças economicamente mais pobres, essa proposta veio em forma de ajuda a fatores externos à escola desviando assim o olhar das práticas pedagógicas. Esse caráter compensatório abrange funções sociais que não fazem parte do papel da escola, buscam compensar deficiências como: alimentação, familiares, cognitivas, emotivas, linguísticas, etc. (SAVIANI 2008a). Não se pode considerá-los como programas educacionais, uma vez que não os são, pois visam apenas minimizar problemas que julgam estarem relacionados às dificuldades de aprendizado apresentadas pelas crianças de classes sociais empobrecidas. Ainda segundo o autor (Idem, p. 32), os programas de educação compensatória são na verdade uma “proposta educativa intimamente ligada à questão da marginalidade”. O autor argumenta que uma vez objetivando oferecer às crianças condições de aprendizado que elas não trariam de casa, acaba-se interpretando a educação em termos de equalização social.

A proposta da educação compensatória seria de que as crianças entre três e seis anos deveriam ser inseridas em ambientes que ofereciam estimulações cognitivas, pois se considerava que era nesse período da infância que os processos cognitivos básicos estariam em processo de estruturação.

Havia também um programa de educação compensatória remediativa, que seria aplicada quando a educação preventiva não tivesse sido oferecida ou não tivesse obtido o êxito desejado.³

Na segunda metade da década de 1970, pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas através de um conjunto de subprojetos objetivaram investigar detalhadamente os mecanismos intra-escolares que poderiam ser produtores do fracasso escolar. Em um trecho da apresentação dos primeiros projetos da Fundação (1977) lê-se:

³ Saviani em Escola e Democracia (2008a, p. 33) observa que “a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc.”. Para o autor, esses programas acabam responsabilizando a educação por problemas não especificamente educacionais. Falamos sobre isso no capítulo anterior.

Para a elaboração do elenco de subprojetos que se segue, foi necessária uma primeira tomada de posição teórica, que definisse o ponto de partida dos estudos propostos. A posição que adotamos não se identifica nem com a crença daqueles que acreditam ser a educação, por si só, um instrumento para a construção de uma sociedade aberta, nem também com a posição dos que a encaram como simples reflexo das distorções da estrutura social mais ampla. Antes a vemos como uma área certamente determinada pelos condicionantes sociais e econômicos mais gerais, porém ainda contando com um certo espaço próprio, que lhe permite relativa autonomia na determinação do sentido de sua ação na sociedade global. (apud Patto, 1996, p. 119).

As pesquisas demonstraram que apesar da grande quantidade de escolas, essas escolas continuavam reproduzindo as desigualdades sociais, pois, se antes a exclusão referia-se aos que não frequentavam a escola, nesse momento, passou a atingir os que nela estavam, causando alto índice de evasão escolar. Contudo, nesse contexto a escola deixa de ser vista como instrumento de veiculação da ideologia capitalista e passa a ser vista como instrumento de luta em favor dos interesses da classe economicamente mais pobre, pois os conhecimentos adquiridos na escola trazem às pessoas a esperança de poder conquistar seus direitos.

O discurso apresentado passou, então, a ser contraditório: ao mesmo tempo em que se defendia a idéia de que fatores intra-escolares poderiam ser os causadores do fracasso escolar, não se abandonou a teoria da carência cultural. Quando se falava em deficiência cultural, pouco se olhava para os fatores intra-escolares. No momento em que se começa a falar sobre diferença cultural, define-se a escola apenas como inadequada à sua clientela. Diante da maioria das pesquisas realizadas nesse período, as idéias apresentadas na Teoria da Carência Cultural são acrescidas apenas de algumas considerações sobre a má qualidade do ensino oferecido às crianças consideradas de classe social economicamente inferior. Não se modificou a maneira como se olha para essa clientela, apesar das pesquisas realizadas. Em textos referentes a essas questões segundo Patto (1996, p. 121-125), encontram-se comumente as afirmações de que: 1) As difíceis condições de vida das crianças são as geradoras das dificuldades escolares apresentadas por elas; 2) Os professores esperam em suas salas de aula alunos considerados ideais, de acordo com a proposta pedagógica que é elaborada para alunos de classe média, que apresentam as condições mínimas necessárias para o aprendizado; 3) Os professores discriminam seus alunos pobres, pois, sendo de classe média não têm sensibilidades diante de tal situação. A autora afirma:

Em 1982, a literatura sobre o fracasso escolar continuava a registrar a mesma afirmação que encontramos em meados da década de setenta: o professor idealiza, mas não encontra nas salas de aula da periferia um aluno “sadio, bem alimentado, com uma família organizada e atenta aos seus problemas pessoais e com prontidão para aprender”, o que equivale a dizer que o aluno com que o professor se defronta, nestas escolas, é doente, mal alimentado, com uma família desorganizada e desatenta aos seus problemas pessoais e sem prontidão para aprender. (p. 122)

Ainda se espera que as crianças cheguem à escola preparadas para aprender e quando isso não acontece, os professores frustram-se e justificam o fracasso dessas crianças culpando suas famílias e o ambiente onde vivem.

Um estudo realizado por Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) sobre os trabalhos desenvolvidos nos cursos de mestrado e doutorado entre 1991 e 2002 também demonstraram que velhas concepções ainda imperam entre os profissionais da educação. Os trabalhos analisados foram desenvolvidos na cidade de São Paulo nos cursos de Pedagogia e Psicologia tanto das universidades quanto da Fundação Carlos Chagas. Foram selecionados 71 trabalhos para análise e o que se observou é que as justificativas para o fracasso escolar ainda são as mesmas de décadas passadas: a) problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais (foco no aluno); b) problema técnico: culpabilização do professor (foco no professor); c) questão institucional: a lógica excludente da educação escolar (foco na política pública como determinante do fracasso escolar); d) questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder (foco nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer – e, portanto, desvalorizar – a cultura popular).

Lessa e Facci (2009, p. 10) lembram que quando Patto (1984) descreve a Teoria da Carência Cultural em sua obra *Psicologia e Ideologia*, a autora aponta que o fenômeno mantenedor da ideologia neoliberal intensifica as oportunidades em uma realidade repleta de desigualdades de condições. No âmbito mais específico, diz que, de certa forma a Psicologia contribuiu para a manutenção das desigualdades ao utilizar os testes e encaminhar crianças para clínicas ou salas especiais: “Assim, passamos a produzir “crianças com distúrbios”, “crianças deficientes”, bem como os “profissionais competentes para avaliar”, que têm instrumentos para medir essas coisas. Produzimos esses sujeitos”. Vigotski e Luria (1996), já no início do século XX, criticaram os testes

psicológicos padronizados para medir a capacidade intelectual das crianças. Diziam que sua dimensão estática e não dinâmica eliminava a dimensão interativa e mediada dos processos educativos. Em termos do trabalho pedagógico não ajudavam a compreender os modos como os indivíduos se apropriam das condições que tais processos promovem (ou deixam de promover). Conclui-se de seus estudos que a avaliação psicológica e pedagógica, da forma como estava sendo realizada (e não estaria hoje?) pouco contribuiu para traçar objetivos pedagógicos capazes de reverter o caminho de fracasso que algumas crianças passam a trilhar.

Nas décadas de 1980 e 1990, a escola passa a ser vista como um meio de expansão do capital, por isso, nos países de primeiro mundo a escola passou a ter mais atenção, visando a capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho. No Brasil, houve uma expansão das escolas de modo que boa parte da população em idade escolar tivesse acesso à educação. Diante da expansão das escolas, esta começou a receber crianças com problemas diversos, os quais não estava preparada para atender.

Soares (1994) aborda a questão do fracasso escolar afirmando que, mesmo com o discurso a favor de uma escola para todos, o “povo ainda não é vencedor” (p.9). Com veemência ela denuncia o afunilamento, que vai construindo a chamada “pirâmide educacional brasileira” (Idem – aspas da autora). Soares faz um interessante percurso teórico para identificar a construção do fracasso escolar, caminhando da ideologia do dom para o mito da deficiência cultural; daí para a ideologia das diferenças culturais, chegando às questões da patologização da pobreza para abordar a hipótese de que as crianças da classe popular teriam um “déficit linguístico” uma vez que, nesta obra, a autora examina as relações entre linguagem, escola e sociedade.

Atualmente nos países de primeiro mundo, já não se discute mais a questão do fracasso escolar, mas sim da qualidade da educação. Segundo Charlot (2009, p. 26) “Hoje, o fracasso já não é pensado como desigualdade social e injustiça política, mas, sim, como desperdício econômico”. Vale considerar que no Brasil, a preocupação com a educação e os níveis de repetência também não se deram por pura preocupação com a qualidade do ensino, ao contrario, “Não foi por preocupação democrática que a França, já na década de 1980, e o Brasil, depois, lutaram com tamanha energia contra a reprovação e a repetição de ano: quando o aluno repete, paga-se duas vezes o seu ano de formação” (CHARLOT, 2009, p. 26).

Contudo, quando falamos em fracasso escolar, não se pode deixar de buscar uma compreensão sobre o papel da escola e da educação. Saviani (2008b, p. 8) nos oferece uma excelente definição quando diz que a educação é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A educação segundo o autor é um trabalho não material que apresenta ao homem ideias, valores, hábitos, atitudes, símbolos etc. Assim, a escola existe “[...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Idem, p. 15). Para o autor, só se aprende de fato quando o objeto de aprendizado se converte numa espécie de segunda natureza. Assim torna-se um hábito e adquirir um hábito significa criar uma situação irreversível. Pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Este é um movimento dialético: a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, porém, de forma alguma são excluídas (Idem, p. 20). Podemos então considerar que se esse é o papel da escola, seria contraditório responsabilizar a criança, sua família ou os professores como responsáveis pelo fracasso escolar. Considerando a posição de Patto (1996) de que o fracasso escolar é produzido, faz-se necessário investigar como ele se produz antes de apontar para esse ou aquele culpado.

Kassar (2012) refletindo sobre os avanços e limites das políticas educacionais para alunos com deficiência, nos ajuda a compreender os limites e avanços de modo geral em relação à educação das crianças brasileiras. Alertando sobre a tênue distinção entre marginalidade, pobreza e deficiência, diz que, se ao longo do século XX, há estatísticas mostrando ampliação no atendimento educacional brasileiro - portanto, cresce o número de alunos e o tempo de escolarização -, a situação de desigualdade e disparidade sociais entre as crianças mais ricas e mais pobres no que se refere a freqüentar escolas e realmente aprender, traz à tona a desigualdade da qualidade do ensino. Conclui a autora que ainda estamos diante de limites, mesmo constatando avanços. As escolas ainda apresentam características precárias de funcionamento, “onde condições de trabalho que resultem em aprendizado escolar pelos alunos nem sempre estão garantidas, apesar de cotidianos esforços de professores e alunos.” (p.844-845). Ainda o embate constante para superar desigualdades!

No que se refere aos testes psicológicos, alguns profissionais ainda acreditam que esta ferramenta é capaz de medir a inteligência da criança e mais, que tal medida pode indicar caminhos para a superação de um problema ou mesmo limitar a ação pedagógica, como evidenciado por Padilha (2004), desconsiderando os determinantes históricos, políticos e sociais. Ancorada na perspectiva histórico-cultural, Padilha (idem), ao analisar os testes psicológicos e pedagógicos aplicados nas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizado e que eram encaminhadas ao serviço de saúde, aponta que a crença na validade desses testes desviam o olhar das questões sociais e propriamente pedagógicas. Profetizam o fracasso. Impedem a busca pelas possibilidades de desenvolvimento. Os problemas, colocados *nos* alunos e *nas* suas famílias revelam uma concepção mecanicista (há um defeito na *máquina* humana) e biologizante (o *organismo* está imaturo). Em nenhum momento causas alternativas do fracasso (repetência, evasão, não aprendizado) são levadas em consideração. “Os determinantes políticos, sociais, ideológicos, educacionais e pedagógicos são escamoteados” (p.41).

A produção do fracasso escolar: estudos a partir do cotidiano na escola

De acordo com Patto (1988, p. 75), os professores apresentam expectativas negativas no que se refere à sua clientela. “A crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro [...]”. Acreditam que as crianças mais empobrecidas economicamente não aprendem ou, se aprenderem, não o fazem de maneira a atender as exigências mínimas da instituição educacional. A ideia de que as crianças pobres não têm habilidades para aprender, permeia o modo como o professor vê e se relaciona com essas crianças, diz Patto (p. 340). O mesmo pôde-se observar na pesquisa realizada por Campos (1995, p. 98), onde por meio da fala das professoras entrevistadas foi possível perceber o preconceito existente principalmente no que se refere à clientela da escola. Segundo ela, para as professoras “o fracasso escolar tem como causa primeira a inferioridade cultural e econômica das crianças que não aprendem devido aos problemas familiares e intelectivos que enfrentam.” Assim,

Estas concepções acerca da clientela de baixa renda que frequenta as escolas pesquisadas parecem justificar na criança e em sua família as causas dos resultados insatisfatórios que estas professoras obtêm no plano pedagógico, isentando-as em grande medida, da responsabilidade sobre tais resultados. (Idem, p. 102)

A escola, revestida do poder hierárquico que lhe é concedido na sociedade capitalista, diante do fracasso escolar, direciona seu olhar às famílias, responsabilizando-as pelas dificuldades apresentadas por seus filhos. As justificativas na maioria das vezes dizem respeito à constituição familiar e até mesmo à ausência dos pais que precisam trabalhar e por isso passam pouco tempo com os filhos.

Ao analisar as entrevistas realizadas durante sua pesquisa, Campos (1995, p. 100) conclui:

Preconceitos e estereótipos sobre o pobre e a pobreza são em maior ou menos grau observados como justificadores das dificuldades de aprendizagem escolar. Estes estereótipos giram em torno da inadequação da família, quer por uma suposta ausência dos pais no lar, quer pela forma como deduzem que estas famílias se organizam ou por possíveis problemas morais ou psíquicos que lhes são constantemente atribuídos.

As justificativas para o fracasso escolar que se ancoram na ideia de que ele advém das dificuldades financeiras por que passam os pobres, apesar de serem constantes na fala das professoras, não são justificativas pautadas na literatura educacional de acordo com Patto (1996).

Os estudos acima citados nos mostram que o fracasso escolar também está ligado aos grandes obstáculos que o sistema educacional cria e que impede que a escola atinja seus reais objetivos. Ao reproduzir as relações de produção da sociedade capitalista, a escola como instituição hierarquicamente privilegiada acaba por burocratizar o trabalho pedagógico. Essa burocratização a impede de pensar em mudanças e faz dela uma instituição manipuladora a fim de atender sua própria demanda. Do alto de sua posição de poder e permeada por preconceitos e estereótipos, a escola acaba por apresentar às famílias as dificuldades de seus filhos como algo inerente ao sujeito, direcionando-lhes toda a responsabilidade por seu insucesso escolar. De acordo com Campos (1995, p. 96):

Nas interrelações que ocorrem entre as instituições família/escola circulam concepções e conhecimentos acerca do insucesso escolar das crianças. No entanto as concepções veiculadas pela instituição

escolar, muitas vezes, fornecem a aparência de legitimidade às desigualdades sociais uma vez que a institucionalização da escola lhe delega um lugar de poder junto a instituição família.

O fracasso escolar tem sido naturalizado por todos os envolvidos no processo educacional. De acordo com Patto (1996, p. 346), a ação pedagógica ineficaz tem sido constantemente justificada por se tratar de um trabalho realizado com famílias economicamente pobres que, por isso, já trazem consigo deficiências que naturalmente impedem o sucesso de qualquer trabalho pedagógico desenvolvido com essas crianças, dispensando assim reflexões sobre a prática pedagógica e quão agressiva ela pode ser sem que se faça essa reflexão. É o preconceito que parece permear a relação entre professor e aluno.

Campos (1995) após entrevistar algumas famílias observou que elas veem na escola a possibilidade dos filhos construírem uma história diferente, longe das dificuldades que são constantes em seu cotidiano. Evidencia-se que, para essas famílias, a escolarização dos filhos lhes é importante, uma vez que entendem ser esse o caminho para construir uma vida com menos dificuldades que eles, pais, construíram.

No que se refere à evasão escolar identificada na década de 1980, é importante considerar, segundo Patto (1988), o que se denomina evasão, na verdade se trata de exclusão, pois, a escola que se dizia gratuita, exigia materiais escolares e uniformes, o que demandava condições financeiras dos pais para manterem seus filhos na escola. Porém, é curioso observar que apesar de todas as dificuldades financeiras, as famílias insistiam em manter seus filhos na escola: acreditavam nela.

Em sua pesquisa, Campos (1995, p. 116) observou também que o trabalho aparece como atividade mais importante na vida das famílias pesquisadas. Assim, alguns pais diante da dificuldade financeira, se conformam quando os filhos abandonam os estudos principalmente se for para trabalhar e ajudar a família. Apesar de se manter a crença de que a escola pode trazer condições de uma vida melhor, a necessidade imediata de sobrevivência acaba por falar mais alto. A aceitação das famílias diante do abandono dos estudos pelos filhos é ainda maior quando se trata daqueles que apresentam dificuldades escolares, pois, diante de tais dificuldades, as famílias parecem ter assumido o discurso da escola de que o problema está na incapacidade da criança em aprender. A tendência que a pesquisadora identificou foi a de que as famílias acabam por incorporar a responsabilidade que a escola lhes delega diante das dificuldades de

seus filhos, algumas famílias adotaram inclusive o discurso de que as dificuldades em aprender e até o analfabetismo podem ser um problema hereditário, pois veem a própria história se repetir na vida de seus filhos.

Medicalização da educação: uma solução ou mais um problema?

No limite deste texto, o foco está em discutir a medicalização que se tem feito da educação, partindo das conseqüências de um problema que é social. A deficiência nos processos de ensinar acaba sendo transferida às crianças como se elas mesmas tivessem dificuldades em aprender e que, sem apresentar qualquer problema biológico ou necessidades educativas especiais acabam sendo medicadas diante da falta de condições da escola em cumprir seu papel: ensinar. Há de se considerar, entretanto, que existem crianças que apresentam problemas de ordem biológica e que necessitam de cuidados da área da saúde, inclusive de uma intervenção medicamentosa e, nesses casos, os fatores biológicos não podem ser ignorados. Esta é uma discussão bastante importante, porém, não será objeto de estudo neste texto.

De acordo com Moysés e Collares (1986, p. 10):

A medicalização de uma questão consiste na busca de causas e soluções médicas, a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social. Este processo ocorre na educação quando, frente às altas taxas de fracasso escolar, tenta-se localizá-lo na própria criança, explicando-o através de doenças. Isenta-se, assim, de responsabilidades a instituição escolar e o sistema social.

Através da medicalização, os olhares se voltam para o indivíduo, ignorando-se um problema que é social, na medida em que o transforma em biológico, individual. Apresentar a criança como portadora dos distúrbios de aprendizagem faz com que os olhares e a responsabilidade pelo fracasso escolar se voltem para ela, inviabilizando assim um olhar mais cuidadoso para fatores intra-escolares como produtores de tal fracasso. Moysés e Collares (1992, p. 32) afirmam que:

A biologização – e conseqüente patologização – da aprendizagem escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida. E os *distúrbios de aprendizagem* são uma das formas de expressão mais em moda, na atualidade, dessa

biologização da educação e, mais especificamente, do fracasso escolar.

O uso de medicamentos para resolver problemas como a dificuldade em aprender - da forma como a escola ensina - tem sido mais frequente a cada dia. De acordo com Werner (2001), o índice de famílias que buscam na medicina a solução para os supostos problemas apresentados por seus filhos, só faz crescer, pois, muitas vezes “sequer existem problemas de saúde e a demanda aos serviços de saúde é para que se detecte algum problema que possa ser responsabilizado pelo *fracasso* dessas crianças” (Idem, p. 46). Compreender os determinantes sociais, políticos e econômicos é da maior importância por sabermos que a escola não é autônoma frente a essas questões. No entanto, o olhar mais abrangente não exclui – e não pode excluir – a análise dos fatores intra-escolares.

Há um Projeto de Lei no Senado (nº 247 de 2012) que objetiva alterar a lei nº 8.069 de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente visando prevenir o uso inadequado de psicofármacos nesse público. De acordo com o Art. 2º, essa Lei deverá vigorar cento e oitenta dias após sua publicação, que se deu em 12/07/2012. Na justificativa consta que o crescimento do uso de psicofármacos em crianças e adolescentes tem gerado questionamentos por parte de profissionais e especialistas de diversas áreas. Há denúncias de que os interesses econômicos das indústrias farmacêuticas estariam favorecendo a tendência de profissionais da saúde e da educação no sentido de transformarem problemas sociais em problemas biológicos, inerentes ao indivíduo e, a solução para tal problema seria o uso de psicofármacos. Ainda na justificativa para o Projeto de Lei, a Educação aparece como uma grande área em que se tem praticado tal uso indiscriminadamente. De acordo com o documento, “no Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, encontramos o seguinte:”

A aprendizagem e os modos de ser e agir - campos de grande complexidade e diversidade - têm sido alvos preferenciais da medicalização. Cabe destacar que, historicamente, é a partir de insatisfações e questionamentos que se constituem possibilidades de mudança nas formas de ordenação social e de superação de preconceitos e desigualdades. (p. 2)

De acordo com a nova Lei

Art. 14-A. O uso de psicofármacos em crianças e adolescentes obedecerá aos seguintes requisitos e às normas contidas nos regulamentos aplicáveis:

I - comprovada necessidade do uso de psicofármacos, o qual deve ocorrer em conformidade com os protocolos clínico-terapêuticos aprovados pelo Ministério da Saúde, ou por entidade por ele designada, com a explicitação das indicações terapêuticas e dos requisitos a serem cumpridos para comprovação diagnóstica, além dos critérios de uso de cada psicofármaco, que devem incluir a faixa etária a que ele se destina e os riscos associados a esse uso;

II - proibição da medicalização psicofarmacológica indiscriminada, inadequada, desnecessária ou excessiva.

Parágrafo único. Será promovida, em caráter permanente, campanha de esclarecimento para pais, educadores e alunos com vistas a prevenir a medicalização psicofarmacológica indiscriminada, inadequada, desnecessária ou excessiva em crianças e adolescentes.

Cabe mais uma vez salientar que não se trata aqui de crianças com problemas orgânicos que demandam cuidados médicos e mesmo nutricionais, mas, sim, de crianças que por deficiência ou insuficiência nas práticas pedagógicas acabam sendo encaminhadas para o setor da saúde e medicadas, objetivando resolver um problema que é da ordem do social e da educação.

Os mitos⁴ sobre o fracasso escolar e suas causas: algo mudou nas últimas décadas?

No que concerne ao fracasso escolar, os estudos realizados na primeira década do século XXI, nos permite identificar que quase nada mudou no que se refere ao entendimento sobre suas causas.

De acordo com Cristofoleti (2004, p. 16), as professoras da escola em que realizou sua pesquisa, diziam-se desejosas por ensinar, contudo, seus esforços eram em vão, pois segundo elas os alunos

“Mostram-se desligados em sala de aula, resolvem os problemas muito lentamente.”; “Nunca querem fazer nada, não ficam no lugar, estragam tudo o que têm, riscam as carteiras e a parede.”; “Passam por sérios problemas na família, não se interessam por nenhuma

⁴ A palavra “mito” vem do grego *mythos* e alguns de seus significados, de acordo com o Dicionário Básico de Filosofia organizado por Jupiassu e Marcondes (1990), além de referir-se à narrativa lendária, pertencente à tradição cultural de um povo, refere-se também às crenças não justificadas, comumente aceitas e que devem ser questionadas. Na linguagem corrente, a palavra “mito” designa uma falsa ideia ou mesmo, uma mentira.

atividade.”; “Eles vêm sujos para a escola, passam fome, os pais falam errado, o que pode se esperar dessas crianças?”

Segundo a autora, foi possível observar também que as práticas de ensino nunca eram avaliadas pelas professoras, pois segundo elas, não adiantava fazer planejamentos, pois os alunos não aprenderiam de maneira nenhuma. Nas falas acima é possível perceber o preconceito presente nas professoras com relação aos seus alunos. Podemos nos reportar novamente a Patto (1996) no que se refere ao preconceito apresentado por alguns professores diante de alunos pertencentes à classe economicamente mais pobre. A eles e suas famílias não cabe apenas a responsabilidade pelas dificuldades em aprender, mas também por destruírem tudo o que têm, por irem sujos à escola, por passarem fome, por terem os pais dificuldades em falar corretamente etc. Todo esse aparato de observações permite a alguns profissionais da educação não se preocuparem com planejamentos de aulas, muito menos olharem para questões mais amplas como suas práticas pedagógicas e para o próprio sistema educacional.

De acordo com Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2009, p. 112),

O debate e a ênfase que se dá à relação entre desigualdade social e não aprendizagem continuam presentes como razão fundamental e explicativa dos baixos desempenhos escolares de alunos das classes populares, discussão reatualizada também nos fóruns mundiais, segundo avaliações globais.

Na pesquisa que realizou em escolas das redes estadual e municipal sobre as representações sociais referentes à repetência e sua relação com o fracasso escolar, Silva (2008, p. 102), nos diz que:

As queixas da culpabilidade da família pelo insucesso do aluno foi um dos itens que mais apareceu no relato dos professores de ambas as redes de ensino. Queixam-se que os pais não comparecem ao chamamento da escola, não cobram as atividades de casa de seus filhos, não têm formação e nem comprometimento com a educação dos filhos.

(...) Também relatam que os pais esperam que a escola eduque seus filhos, forme valores, discipline e coloque limite para eles. Esperam que a escola dê uma educação de qualidade e acompanhe a vida emocional dos seus filhos.

Novamente as pesquisas nos mostram que já na primeira década do século XXI, os olhares continuam se voltando para as famílias quando se trata das dificuldades escolares dos filhos.

Fracasso escolar: ausência da família?

Na idade média, como nos diz Ariès (1986), por volta dos sete anos de idade, quando já não precisavam mais de suas mães ou avós, as crianças começavam a se misturar com os adultos participando inclusive das atividades diárias de trabalho. O papel da família era o de transmitir a vida, os bens e os nomes, porém, não havia espaço para laços afetivos entre seus membros.

Por volta do século XV iniciou-se uma preocupação maior com a educação. É nesse contexto que a ordem religiosa começa a se dedicar mais ao ensino. Segundo o autor (Idem, p. 277): “[...] ensinaram aos pais que eles eram guardiães espirituais, que eram responsáveis perante Deus pela alma, e até mesmo, no final, pelo corpo de seus filhos”. Passou-se a acreditar que a criança não estava preparada para o convívio com o adulto, sendo necessária uma preparação antes de tal acontecimento.

Essa preocupação com a educação começou a transformar a sociedade e a relação entre pais e filhos. No final do século XVII, já não havia mais a ideia de apenas colocar os filhos no mundo nem a preocupação apenas em preparar o filho mais velho para a vida; essa preocupação já se estendia a todos os filhos, inclusive às meninas cuja preparação seria oferecida pela escola. Foi essa nova e grande preocupação dos pais com a educação que fez com que a escola se desenvolvesse. As famílias que tinham essa preocupação eram vistas com mais respeito pela sociedade, uma vez que sua preocupação não se restringia apenas em dar à vida a seus filhos, mas também e principalmente a lhes proporcionar condições para que tivessem uma vida melhor.

Ainda de acordo com Ariès (Idem, p. 277) “A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola, porém confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVII e XIX resultou no enclausuramento total do internato”.

No que se refere ao estudo da família, ao longo da história, a matriz conceitual mais utilizada também no Brasil, foi o modelo de família patriarcal. Segundo Teruya (2000, p. 3):

O modelo de família patriarcal pode ser assim descrito: um extenso grupo composto pelo núcleo conjugal e sua prole legítima, ao qual se incorporavam parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo concubinas e bastardos; todos abrigados sob o mesmo domínio, na casa-grande ou na senzala, sob a autoridade do patriarca, dono das

riquezas, da terra, dos escravos e do mando político. Ainda se caracterizaria por traços tais como: baixa mobilidade social e geográfica, alta taxa de fertilidade e manutenção dos laços de parentesco com colaterais e ascendentes, tratando-se de um grupo multi-funcional.

O modelo de família patriarcal existente até o século XIX e que começou a se transformar apenas no início do século XX quando as famílias antes rurais começam a migrar para meio urbano, abrigava em seu seio, não apenas pai, mãe e filhos, mas também todas as pessoas envolvidas no funcionamento do lar. Esse modelo de família remete-se a tempos onde os senhores mantinham em seus lares empregados ou escravos, parentes, agregados entre outros. O detentor do poder era o pai, devendo ser respeitadas todas as suas ordens e vontades - todos estavam sujeitos à sua autoridade. Ainda no início do século passado, esse modelo podia ser observado com clareza. A família era vista como um dos mais importantes pilares da sociedade. Neste contexto, a educação formal era oferecida apenas aos homens. Às mulheres eram oferecidos ensinamentos sobre como deveriam cuidar da casa e dos filhos. Objetivava-se prepará-las para as tarefas domésticas e simultaneamente impedir que criassem problemas para seus maridos e para a sociedade caso tivessem algum tipo de conhecimento além do necessário para serem boas esposas e donas de casa.

A visão da família como primeiro grupo socializador da criança pode ser observada com clareza nos trabalhos de Talcott Parsons cuja reflexão sociológica sobre a família influenciou, na década de 1950, o pensamento norte-americano, com reflexos sobre a sociologia no Brasil. Tal reflexão foi apresentada na teoria funcionalista. Buschini (1989, p. 2) explica que:

Segundo essa corrente, cujo maior expoente foi Talcott Parsons, a família é, sobretudo uma agência socializadora, cujas funções concentram-se na formação da personalidade dos indivíduos. Tendo perdido, ao longo da história, as funções de unidade de produção econômica e de participação política, a família teria as funções básicas de socialização primárias das crianças e de estabilização das personalidades adultas da população.

No modelo proposto por Parsons para estudar a família, os membros do grupo familiar deveriam desempenhar papéis diferentes e complementares, deixando claramente definidos os papéis masculinos e femininos. Nesse movimento, o homem seria o líder instrumental da família e a mulher a responsável por assuntos internos e domésticos.

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho por volta da década de 1960, houve mudanças no modelo familiar antes patriarcal. A mulher passa a dividir com o homem a responsabilidade pelo sustento do lar e a ser mais ativa nas decisões domésticas e, conseqüentemente, algumas responsabilidades que antes eram consideradas predominantemente femininas, passam a ser também assumidas pelos homens. Essa transformação faz com que o modelo familiar nascente caminhe na direção da igualdade de poder, de direitos e de responsabilidades. Além disso, a atenção que antes era voltada exclusivamente para a relação marido/mulher, começa a destinar seus olhares para outras relações intrafamiliares, como a relação entre irmãos e entre pais e filhos.

Apesar das transformações nos modelos familiares, não se pode negar sua importância como primeiro núcleo social em que a criança vive. A família é a responsável pelo processo de socialização primária da criança. De acordo com Ribeiro (2011, p. 1):

A socialização primária diz respeito aos primeiros contatos sociais da criança e se dá com a presença dos outros significativos que lhe apresentam a realidade em que vivem e como a percebem. É também neste contato que a criança começa a significar os elementos culturais presentes na sociedade em que está inserida. Faz parte desse processo a família e as pessoas mais próximas à criança.

É na relação intrafamiliar que se vai conhecendo e (re)conhecendo os papéis sociais. Para Dessen e Polonia (2007, p. 24):

A família também é a responsável pela transmissão de valores culturais de uma geração para outra. Essa transmissão de conhecimentos e significados possibilita o compartilhar de regras, valores, sonhos, perspectivas e padrões de relacionamentos, bem como a valorização do potencial dos seus membros e de suas habilidades em acumular, ampliar e diversificar as experiências.

Quando nos referimos à responsabilidade da família no processo educacional da criança, entendemos sua responsabilidade não apenas na figura materna, mas também na figura paterna. Contudo, um projeto apresentado em 2001 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, denominado “Dia Nacional da Família na Escola”, teve como objetivo incentivar a participação das famílias no ambiente escolar, principalmente das mães, por considerar essa relação muito importante para melhorar a qualidade do ensino no país. Para a implementação desse projeto, as escolas receberam

materiais explicativos, bem como um cronograma com os dias específicos em que tal encontro deveria ocorrer. É curioso observarmos que tal proposta enfatizava a importância principalmente da presença materna no ambiente escolar e na ajuda oferecida às crianças em casa. Esse projeto, além de outros como o Programa Bolsa-Escola, foi apresentado pautado na ideia de que o bom desempenho escolar está intimamente ligado à presença e a participação das famílias, principalmente das mães nas atividades escolares que os filhos precisam fazer em casa. De acordo com Klein (2005), um discurso do então ministro da Educação Paulo Renato de Souza, deixou bem claro sua crença de que o bom desempenho escolar das crianças está intimamente relacionado à participação familiar na vida dos alunos: “Temos inúmeros estudos que comprovam a mesma coisa; a melhor escola é aquela onde os pais estão presentes, e a participação da família se traduz imediatamente em melhor desempenho dos alunos” (Idem, p. 42).

Dias (2009), refletindo sobre as palavras do então ministro da educação, nos diz que ele apoiou-se em pesquisas realizadas na década de 1980, que afirmavam a importância da participação familiar no processo de escolarização das crianças para que estas obtivessem êxito. Segundo a autora (Idem, p. 46), tais pesquisas afirmavam que:

[...] a importância da presença e participação da família na escola incluíram: explicitação de objetivos comuns pela escola e pela família, incentivo à criança e ao seu desenvolvimento, aumento das relações comunitárias, melhoria do desempenho da criança na aprendizagem, suporte às famílias, reconhecimento mútuo como agências educativas diferenciadas, melhora no comportamento geral da criança, dentre outros.

Para Castro e Regattieri (2009) é fácil observar que quando o aluno tira boas notas, aprende e é considerado bem sucedido em seus estudos, pais e professores se sentem corresponsáveis pelo seu sucesso. Ao contrário, quando o aluno demonstra dificuldades em aprender, apresenta indisciplina ou baixo rendimento escolar, família e escola começam a buscar os responsáveis pela situação. Contudo, para essas autoras,

O insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno. O que se constata é que, em vez disso, o comportamento mais comum diante do fracasso escolar é a atribuição de culpas, que geralmente provoca o afastamento mútuo. (Idem, p. 31)

As autoras lembram que na relação escola-família é importante identificar o papel de cada um no processo de aprendizagem da criança. A escola tem a atribuição de ensinar, contudo, conta com a ajuda da família, por exemplo, quando manda atividades para que a criança faça em casa.

Podemos perceber, de acordo com as pesquisas apresentadas, que a escola tem sentido falta da participação da família no processo educacional das crianças, considerando o que chamam de “ausência” da família como causa das dificuldades escolares dos alunos. O que parece ocorrer é que a escola tem esperado (e os professores se preparado para) receber crianças idealizadas - há expectativas que, na maioria das vezes, não se confirmam na prática. As crianças que chegam à escola são reais, filhos de famílias concretas, com problemas e condicionantes sociais, econômicos, afetivos, igualmente encarnados e nada parecidos com o que, muitas vezes, está no imaginário dos professores.

Após um breve levantamento histórico, percebemos que muitas das pesquisas revelaram que as justificativas para o fracasso escolar estavam, na maioria das vezes, na “incapacidade” de a família educar seus filhos. A discussão sobre a relação entre a família e a escola permanece.

Não é minha intenção, neste trabalho, aprofundar-me nesta questão, no entanto é necessário explicitar a crítica que desejo fazer em relação à culpabilização da família para justificar o fracasso escolar, como fizeram autores de importantes pesquisas - alguns deles trazidos para esta dissertação.

III – O CAMINHO DA PESQUISA

A seguir elaboro apontamentos sobre a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, uma vez que seus princípios têm peso teórico nas análises. Em seguida, apresento o cenário da pesquisa, os atores envolvidos, os instrumentos para a realização da pesquisa e a justificativa teórica para a escolha da metodologia.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e as contribuições de Lev Vigotski

A perspectiva histórico-cultural nos permite um olhar crítico para compreender as múltiplas determinações do fracasso escolar, bem como o que a instituição escolar representa no processo de desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Na perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, o homem se constitui como tal a partir de suas relações sociais. É no convívio com seus semelhantes que o homem pode se tornar homem, ou seja, se hominizar. “Eu me relaciono comigo mesmo tal como as pessoas relacionam-se comigo” – diz Vigotski em seu Manuscrito de 1922 (2000, p.25).

É nas relações sociais que os indivíduos passam a conhecer o que é cultural. A cultura, nesta perspectiva é então entendida como o conjunto das produções humanas, produções que, por definição, são portadoras de significação. Assim, o acesso ao universo de significação dos objetos culturais, implica necessariamente na relação com o outro. São nas relações interpessoais que o homem apreende os elementos da cultura em que está inserido.

É a família que apresenta à criança, inicialmente, os significados presentes em sua cultura; é ela a responsável por significar para a criança tudo o que está à sua volta, a começar por seus próprios movimentos. O processo de significação é, portanto, cultural e se dá desde o nascimento da criança, quando o outro passa a dar significado aos seus gestos através da linguagem. De acordo com Pino (2000), Vigotski exemplifica isso quando fala do gesto de apontar, onde a mãe ao ver o movimento da criança, começa a significar esse movimento, fazendo dele um gesto com significado. Os gestos são a pré-história da palavra. É assim, através da significação do outro, que a criança passa a internalizar e significar os elementos inseridos na cultura em que vive. Desse

modo, o desenvolvimento ocorre das relações interpessoais para o intrapessoal. O homem é, portanto, o conjunto de suas relações sociais. Nas palavras de Pino (Idem, p. 66), “É pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade”.

Essa transmissão de conhecimentos se dá pela e na linguagem, cuja gênese está no trabalho. Luria (1979), colaborador de Vigotski, explica que a consciência do homem nasce durante o planejamento do instrumento de trabalho, pois neste processo de planejamento e construção é que o homem começa a pensar como utilizá-lo. Ao produzir instrumentos, o homem produz a cultura e esta acaba por transformá-lo. Produzir cultura é atribuir significação às coisas e o homem passa a ser cultural através do uso de instrumentos. Assim, o trabalho é constitutivo do homem. De acordo com o autor (Idem, p. 77) “Torna-se claro que a *atividade do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo*, mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho” (Grifos do autor). A atividade consciente que se inicia com o trabalho, se modifica com a linguagem. Assim, somos constituídos na linguagem, pela linguagem e pelas relações sociais.

De acordo com Vigotski (2010b, p. 334), o desenvolvimento e a aprendizagem são distintos e interdependentes, e cada um torna o outro possível: “Vimos que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento”. O desenvolvimento é um processo mais lento que a aprendizagem, e esta o antecede. Eles não coincidem, antes, o desenvolvimento caminha atrás da aprendizagem. Contudo, o aprendizado não é garantia de desenvolvimento. De acordo com Prestes (2010, p. 168) “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”.

Eis um conceito muito importante desenvolvido por Vigotski, ou seja, o de *zona blijaichego razvitia* - zona de desenvolvimento iminente⁵. Segundo a autora, o que a criança

⁵ O termo “zona de desenvolvimento iminente” chega-nos por meio da tese de doutorado de Zoia Prestes (2010) que, analisando as traduções das obras de Vigotski, defende que *zona de desenvolvimento iminente* “é a tradução que mais se aproxima do termo usado pelo autor russo. Sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (2010, p. 173).

é capaz de fazer sozinha demonstra o seu desenvolvimento atual. O seu potencial de desenvolvimento pode ou não ocorrer, pois depende da ajuda de um adulto ou de pares com mais conhecimento para que inicie seu processo de desenvolvimento em direção àquilo que é capaz de aprender.

Esse potencial de aprendizado deve sempre ser olhado de maneira prospectiva, buscando-se identificar aquilo que ainda não foi aprendido e desenvolvido pela criança. O aprendizado se dá através da mediação que pode ser técnica ou semiótica. A mediação técnica constitui o conjunto de instrumentos técnicos criados pelo homem os quais o possibilita agir sobre a natureza e transformá-la. Permite ao homem transformar a natureza da qual ele é parte integrante. A mediação semiótica é o que lhe permite conferir à natureza uma forma nova, uma significação. A mediação semiótica dá significação aos objetos principalmente através de sistemas linguísticos. Permite ao homem compartilhar seus saberes e experiências, como ocorre nos processos educacionais. Assim, o indivíduo vai se apropriando da cultura, tornando-a sua e através dela vai se tornando homem (PINO, 2000).

O desenvolvimento psicológico da criança se dá primordialmente por meio das interações sociais. Este desenvolvimento ocorre de fora para dentro; o que antes era interpessoal torna-se intrapessoal, permitindo à criança se apropriar dos significados dos elementos da cultura em que está inserida e elaborar significações. É nesse processo que as funções psicológicas superiores começam a se desenvolver. Todas as funções superiores, antes de serem funções psicológicas superiores, foram funções puramente elementares, que têm como característica serem determinadas pela estimulação ambiental.

O desenvolvimento das funções superiores no homem se dá dialeticamente, pois, sem que as funções elementares deixem de estar presentes, são transformadas pela/na cultura.

Segundo Pino (2000, p. 72), as funções psicológicas superiores, são “a conversão, na esfera privada da significação que as posições sociais têm na esfera pública.” São, portanto, a reconstrução no interior do homem daquilo que existe no plano social. Este processo acontece de maneiras diferentes em cada pessoa. Cada indivíduo singulariza seu processo de internalização. A partir desse pressuposto, podemos compreender que o desenvolvimento da criança é resultado de suas interações sociais e dos elementos culturais que lhe são disponibilizados, pois como dito acima, a

criança internaliza os elementos culturais a ela apresentados através de suas relações sociais. A significação dos atos da criança é percebida a partir de sua relação com o outro, pois como nos ensina Vigotski, nos constituímos a partir do outro (VIGOTSKI, 2010a).

Com os ensinamentos de Vigotski podemos apreender que tanto a família quanto a escola, principalmente na figura do professor, são fundamentais para o desenvolvimento da criança, uma vez que o desenvolvimento desta é dependente das relações que vivencia. É meu propósito que as análises dos enunciados apresentados sejam ancoradas nos pressupostos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, bem como em autores que foram meus interlocutores. Antes, porém, penso caber ainda uma breve retomada do que explicam Fontana e Cruz (1997) sobre as concepções de desenvolvimento da criança e sua relação com o aprendizado, por reconhecer que as autoras escreveram para professores em formação, o que muito me interessa nesta dissertação. Estudiosas da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano que tem em Lev Vigotski⁶ seu principal representante nos apresentam quatro concepções sobre o desenvolvimento da criança de maneira bastante clara.

Ainda sobre desenvolvimento e aprendizado

Início a apresentação com a concepção Behaviorista ou Comportamental, para a qual desenvolvimento e aprendizagem são sinônimos e definem-se como o acúmulo de respostas aprendidas pela criança. Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 24): “(...) a abordagem comportamentalista destaca a importância da influência de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento da criança”. O comportamento é então uma reação, uma resposta do organismo aos estímulos ambientais. De acordo com essa concepção, um comportamento só se repete se sua consequência for agradável, mas

⁶ Lev Semenovich Vigotski nasceu em 1896 em Orsha – Bielorrússia e morreu em 1934 em Moscou.. Desenvolveu parte de seus trabalhos com seus discípulos e colegas A. Luria e A. Leontiev. Professor e pesquisador nas áreas da psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e de pesquisa, assumindo o materialismo histórico e dialético de Marx, Vigotski buscou um modo abrangente de estudar os processos psicológicos humanos.

se, ao contrário, a consequência for desagradável, o comportamento tem menos probabilidade de se repetir. As consequências desses comportamentos são os reforçadores que modelam o comportamento. Assim, o desenvolvimento seria o resultado da aprendizagem, não havendo, portanto uma distinção entre eles. Essa abordagem deixou sua marca na educação escolar sendo o maior destaque para

(...) a valorização do planejamento do ensino, tendo chamado a atenção para a necessidade de se definirem com clareza e operacionalmente os objetivos que se pretende atingir, para a organização da sequência de atividades e para a definição dos reforçadores a serem utilizados (elogios, notas, pontos positivos, prêmios, etc.). (Idem, p. 31).

Dessa forma, todo comportamento considerado adequado em sala de aula deveria ser reforçado pelo professor através das consequências positivas, como nos apresentou as autoras, mas, se ao contrário houvesse algum comportamento considerado inadequado, também traria consequências negativas com o objetivo de diminuir sua ocorrência. Nesse aspecto, as consequências poderiam ser, por exemplo, pontos negativos, notas baixas, etc.

A concepção Inatista-Maturacionista nos remete àquilo que é biológico. Assim, os trabalhos que deram origem e sustentação a essa teoria, defendem que: “(...) fatores hereditários ou de maturação são mais importantes para o desenvolvimento da criança e para a determinação de suas capacidades do que os fatores relacionados à aprendizagem e à experiência” (Idem, p. 11). Os fatores hereditários são as características que a criança carrega desde o seu nascimento, transmitidas de pai para filho. Daí algumas expressões conhecidas como: “também, sendo filho de quem é...”, ou “filho de peixe, peixinho é...” e outras tantas que ouvimos com certa frequência. O termo maturação refere-se aos padrões de mudança e crescimento / desenvolvimento comum aos indivíduos da mesma espécie, assim, o termo inatista-maturacionista faz referência às características inatas do sujeito e que vão aparecendo de acordo com seu processo de maturação biológica. O processo de maturação não tem aqui nenhuma relação com o aprendizado ou experiência. No ambiente escolar, a influência dessa concepção foi a de defender que “(...) a aprendizagem é que depende do desenvolvimento. Ou seja, o que a criança é capaz ou não de aprender é determinado pelo nível de maturação de suas habilidades e do seu pensamento ou, ainda, pelo seu nível de inteligência” (Idem, p, 20).

Outra concepção de desenvolvimento que teve e ainda tem muita influência na educação no Brasil é a concepção organicista e, desta, a que nos chegou com mais força foi a piagetiana, que defende a necessidade de determinado nível de desenvolvimento para que a criança tenha condições de aprender. O desenvolvimento nessa concepção, segundo Fontana e Cruz (1997, p. 48): “(...) é fundamentalmente um processo de equilibrações sucessivas que conduzem a maneiras de agir e de pensar cada vez mais complexas e elaboradas”. De acordo com essa concepção, a aprendizagem não interfere no desenvolvimento, ao contrário, a aprendizagem depende do desenvolvimento da criança, assim, é o nível de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas que determina o que ela pode ou não aprender. Disso resultam algumas influências na educação em nosso país. Entre elas a idéia de que

(...) o papel fundamental da escola é dar à criança oportunidades de agir sobre os objetos e conhecimento; o professor não deve ser aquele que transmite conhecimentos à criança, mas sim um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração; a criança é quem constrói o seu próprio conhecimento. (Idem, p. 54)

A concepção apresentada pela abordagem histórico-cultural, posição teórica assumida neste trabalho, defende que desenvolvimento e aprendizagem são distintos e interdependentes, e que cada um torna o outro possível. O desenvolvimento é um processo mais lento que a aprendizagem e esta última sempre deve anteceder-lo. Elas não coincidem, antes, o desenvolvimento caminha atrás da aprendizagem. Uma vez que a aprendizagem ocorreu e que foi internalizada pela criança, esta tem condições de aprender mais coisas novas e conseqüentemente se desenvolver mais. Vigotski (2010b) nos diz, como citado em outros momentos deste trabalho, que a boa aprendizagem é aquela que precede o desenvolvimento. Os argumentos dessa concepção são os de que nas relações sociais é que o homem aprende a ser homem e que, não vivenciando o contato com outros de sua espécie, ele será sempre uma promessa de ser humano. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, se dá nas relações sociais internalizadas pela criança, assim, o que antes fazia parte de suas relações interpessoais, é internalizado por ela e passa a ser intrapessoal, parte de sua constituição, parte dela mesma. Para essa concepção:

(...) a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos.

Fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 66).

A prática intencional e sistemática do professor é que fará com que o aluno aprenda e se desenvolva. Não há para essa abordagem teórica a possibilidade de a criança se desenvolver sozinha, antes, esse é um processo que vai do plano interpessoal para o plano intrapessoal.

Objetivando contribuir com reflexões acerca da problemática do fracasso escolar e possíveis formas de enfrentamento no interior da escola e visando avançar na direção da melhoria na educação pública, entrevistei professores e dirigentes, buscando compreender como concebem o fracasso escolar e suas causas e como têm se organizado para lidar com tal realidade a fim de equacionar os problemas referentes a tal temática.

O cenário da pesquisa

Um trabalho realizado em 2009 durante o curso de psicologia, conforme citado no capítulo I, me fez ter o primeiro contato com essa escola onde a pesquisa foi realizada. Após a conclusão do trabalho que durou um semestre, continuei na escola como voluntária durante todo ano de 2010. Quando disse que faria mestrado em Educação e que gostaria se possível de fazer minha pesquisa de campo lá, os dirigentes prontamente aceitaram meu pedido, não sem antes eu deixar claro o meu objetivo de investigação: captar o significado que professores e dirigentes de uma escola estadual de ensino fundamental I dão ao fracasso escolar, como identificam suas causas e que caminhos propõem diante de tal realidade

Visando atingir o objetivo proposto, em primeiro lugar observei o local onde esses profissionais e alunos estão inseridos, pois, apesar de atender crianças de vários bairros da cidade, a escola localiza-se na região central, o que entre outras coisas facilita o acesso dos alunos, professores e funcionários às suas dependências. Busquei também conhecer um pouco sobre quem são esses profissionais da educação e porque escolheram a carreira docente.

Fundada na década de 1960, em uma cidade do interior paulista que atualmente tem cerca 192 mil habitantes, a escola estadual tinha como missão inicial atender as crianças que vinham do campo, pois, a outra escola que havia na cidade atendia apenas as crianças das famílias consideradas tradicionais.

Localizada em uma esquina na região central, sua fachada preserva ainda a estrutura de um verdadeiro patrimônio histórico. A entrada das crianças é pelo portão lateral e a entrada principal é através de uma escada que dá em uma porta azul escura de modelo antigo, na mesma cor da fachada. À frente da escola um espaço grande, repleto de árvores e folhagens com alguns bancos prontos para receber as pessoas que quiserem se abrigar do sol, brincar com os filhos ou simplesmente sentar para descansar um pouco da caminhada.

Ao entrar, logo à esquerda, a secretaria. Mais dois passos, uma porta e enfim o corredor principal da escola. Dali pode-se ver a sala dos professores, da direção, as poucas salas de aula, e a porta que vai para o pátio, onde tem dois banheiros, um masculino e um feminino que são divididos pelos alunos, professores e demais funcionários. Ao lado direito há mais duas salas de aula. Há também a cozinha, uma pequena biblioteca à esquerda e uma quadra coberta nos fundos. Assim como nas salas, as paredes do corredor são pintadas até a metade de azul claro e de branco na parte de cima. Nas salas, a lousa é pintada na parede. Logo acima dela, o alfabeto maiúsculo na cor preta e acima o alfabeto minúsculo na cor vermelha. As cortinas cobrem três janelas e são azuis, no mesmo tom das paredes. O rodapé e as portas são de madeira escura. Esta tem na parte superior três fileiras com três quadrados de vidro cada, através dos quais se pode observar o movimento da sala de aula. O piso é também de madeira, só um pouco mais claro. Nas paredes da lousa e do fundo, ventiladores grandes para refrescar a sala.

Apesar de localizar-se na região central, atende crianças de todos os bairros da cidade. A partir de 2012 passou a funcionar em tempo integral, atendendo alunos do 1º ao 5º ano.

Na ocasião da pesquisa a escola contava com 243 alunos matriculados, sendo divididos em turmas de 30 alunos em média por sala. Cerca de 10 alunos apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. A escola contava com 14 funcionários ao total. Os professores são contratados pelo Estado e cumprem uma carga horária de 25 horas semanais.

Os atores envolvidos

Quando procurados para participarem da pesquisa, a direção e as professoras prontamente aceitaram, demonstrando gentileza e disposição em compartilhar seus pontos de vista. Diante de tal disponibilidade, foi possível entrevistar todas as oito professoras em exercício, a coordenadora pedagógica, a vice-diretora e o diretor da escola, totalizando 11 entrevistados.

O processo das interações que foi estabelecido e os que foram se estabelecendo entre mim e os profissionais, forneceu-me algumas possibilidades concretas para captar indícios de como concebem o fracasso escolar e suas causas, possibilitando também uma breve investigação sobre algumas possibilidades de atuação diante de tal realidade.

Quem são eles? Proponho-me contar um pouco de suas histórias enquanto profissionais e os motivos que os levaram à carreira docente. Para preservar a identidade dos entrevistados, todos os nomes são fictícios e foram escolhidos por cada um deles.

Começo apresentando a professora **Vitória** que leciona há 24 anos. Fez magistério na década de 1980 e por três anos foi professora contratada pelo Estado. Na década de 1990 cursou processamento de dados, pois esta profissão oferecia uma promissora carreira. Após trabalhar um ano na área percebeu que não havia se realizado profissionalmente e voltou a dar aulas. Em 2001 fez o Programa de Educação Continuada (PEC) – curso oferecido pelo Estado de formação continuada com habilitação para dar aulas para as séries iniciais do ensino fundamental. Ao recordar-se da infância, diz que desde pequena queria ser professora. Após a experiência que teve trabalhando com processamento de dados, optou, mesmo ganhando menos, por fazer aquilo que lhe trouxesse satisfação: ser professora. Ama o que faz e se pudesse voltar no tempo, faria a mesma escolha, só não faria a faculdade de processamento de dados, faria matemática. Para ela é gratificante olhar para uma criança e poder ser *“a peça mediadora entre ela e o conhecimento”*. Vitória diz: *“Eu amo o que faço”*. Atualmente dá aulas de matemática para o 5º ano.

História semelhante no que se refere à realização profissional da professora **Luiza** que leciona há 13 anos. Para ela, ser professora *“é um dom”*. Houve um momento em sua vida que trabalhava em uma empresa e relata que chegava chorando no trabalho e ia embora chorando porque não era aquilo que queria, não era feliz.

Quando começou a fazer magistério se sentiu realizada, se sentia a pessoa mais feliz do mundo, pois sabia que trabalharia com crianças. Hoje é professora do 2º ano.

Experiência diferente teve a professora **Edinéia** que fez magistério em 1982 e deu aulas para o Mobral durante três anos. Após esse período foi remanejada para outro setor da Prefeitura e não deu mais aulas. Casou-se, teve filhos e em 2004 ressurgiu a vontade de dar aulas, então, ingressou novamente na rede estadual como professora e em 2005 foi cursar pedagogia. Voltou a lecionar há sete anos, mas está com uma sala fixa apenas há três. A escolha inicial pela carreira foi feita por *impulso*, quando decidiu acompanhar algumas amigas que faziam o magistério. Apesar de ter gostado da experiência em seu início de carreira, o desejo de dar aulas renasceu quando suas filhas estavam na escola, pois conta que sempre participou muito da vida escolar das filhas por isso esteve muito presente no ambiente escolar.

Aline dá aulas de Língua Portuguesa para alunos do 5º ano. É professora há 22 anos. Recorda-se que desde criança queria trabalhar com pessoas. Sua primeira opção foi pela psicologia, mas como não foi possível, optou por ser professora. Gosta de estar com pessoas e não consegue se ver em outra profissão que não seja cuidando de pessoas. Hoje se sente *“realizada com a profissão que escolheu”*.

Helena, professora do 1º ano leciona há 24 anos. Lembra que queria ser psicóloga, mas como seus planos não deram certos, fez magistério, começou a lecionar e gostou da profissão. Fez pedagogia e *“apesar das pedras no caminho da profissão”*, se mantém nela porque gosta.

Ana leciona há 27 anos. É formada em Estudos Sociais. Todos os anos em que lecionou, trabalhou com alunos do ensino fundamental I e os primeiros 18 anos trabalhou também com alunos do ensino fundamental II. Sobre sua escolha profissional, acredita que *“quando nascemos já temos aptidão para uma determinada área”* e diz que desde pequena gostava de conviver com crianças e de estudar. Sua mãe era analfabeta e seu pai tinha até a 2ª série. O sonho da mãe era que as quatro filhas fossem professoras. É a filha caçula e quando nasceu as duas irmãs mais velhas já eram formadas e ela cresceu nesse meio. Assim que terminou o colegial começou a fazer faculdade à noite e magistério de manhã. Quando iniciou sua atividade profissional teve a certeza de que em nenhuma outra área seria tão realizada quanto é nessa. Apesar da experiência com ensino fundamental II, prefere dar aula para o fundamental I, pois sente mais *“retorno afetivo”*.

Há 27 anos **Cíntia** é professora. Destes, 25 atuando em escolas estaduais. Tem 15 anos de experiência com alfabetização e este é o 2º ano consecutivo que trabalha com o 1º ano. Sempre quis ser professora, não se espelhou em ninguém. Na infância, gostava de brincar de ser professora.

Lívia leciona há 28 anos. Fez magistério e pedagogia e sempre deu aulas para o ensino fundamental I. Teve experiência também com o ensino fundamental II, mas gosta de trabalhar com as séries iniciais. Sempre trabalhou com 3ª e 4ª séries (4º e 5º ano). Nunca trabalhou com alfabetização e gosta muito do que faz. Lembra que sua mãe era professora aposentada e acredita que foi a convivência com ela que fez com que se envolvesse com a educação. Para ela, ser professora é ter “*amor pela arte*”.

O diretor da escola, **Pedro**, leciona há 10 anos. Também é professor do ensino fundamental II e médio. Quando lhe pergunto sobre os motivos que o levaram à escolha da carreira, rapidamente recorda-se de um professor do ensino médio que o fascinava. As aulas eram de Língua Portuguesa e foi após conhecer este professor que decidiu também ser professor, de Língua Portuguesa. Cursou também Pedagogia.

Patrícia leciona há 25 anos dos quais 17 foram em sala de aula e a partir de então está no cargo de vice-diretora. É pedagoga com habilitação em deficiência mental. Relata que sempre gostou de crianças, por isso não hesitou quando chegou seu momento de escolher uma profissão: seria professora.

Mariana, hoje coordenadora pedagógica, é professora há 22 anos. Atuou 18 anos em sala de aula e há quatro está na coordenação. Quando decidiu estudar seu pai ficou muito contrariado. Na época não havia muitas possibilidades de escolha, pois os cursos se restringiam a Magistério, Enfermagem e Açúcar e Alcool – curso considerado predominantemente masculino. Pensa que talvez tenha sido “*escolhida para a profissão*”, pois, após terminar o Magistério, iniciou Processamento de Dados, mas não chegou a concluir. Considera que o magistério foi algo muito interessante em sua vida. Relata que apesar de ter sido sempre boa aluna, era muito indisciplinada e tal comportamento lhe permitiu criar estratégias para lidar com alunos que tinham um perfil parecido com o seu, e o resultado foi muito positivo - quando estava em sala de aula não tinha problemas de indisciplina.

Os instrumentos para realização da pesquisa

Foi realizado apenas um encontro com cada profissional entrevistado. Nos encontros apresentei meus objetivos de pesquisa e propus que conversássemos sobre como entendiam o fracasso escolar, suas causas, e quais possibilidades de atuação poderiam propor para lidar com as dificuldades escolares apresentadas pelos alunos. Utilizei para as entrevistas algumas perguntas estruturadas, porém, permitindo que novas questões pudessem surgir e serem exploradas caso isso ocorresse durante a conversa. Iniciei perguntando se já tinham ouvido falar sobre fracasso escolar. Após a resposta perguntei: “o que você entende como fracasso escolar?”. A pergunta seguinte, que objetivava uma continuidade da conversa era: “para você, quais são as causas do fracasso escolar?” Após ouvi-los, perguntei: “Você acredita que há algo que se possa fazer para lidar com essa realidade?”.

Os encontros foram realizados individualmente, nas dependências da escola que disponibilizou uma sala para esse fim. Não houve tempo determinado de duração das entrevistas, variando assim entre 11 e 55 minutos. Objetivando não prejudicar o trabalho dos profissionais envolvidos, as entrevistas foram realizadas em horários diversos, aproveitando os momentos em que os entrevistados estavam na escola.

A cada entrevistado foi entregue um termo de consentimento livre esclarecido sobre a pesquisa, com a garantia do sigilo da identidade da escola e de todos os participantes.

Todas as entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas. Mesmo que ainda preliminarmente, busco em Mikhail Bakhtin⁷ elementos para compreender como os sentidos das palavras são determinados por seu contexto discursivo. Para proceder às análises, optei por considerar os enunciados de cada um deles estabelecendo em alguns momentos, diálogos entre os discursos.

As significações dos profissionais expressam suas vivências, crenças e valores, visões de mundo e modos de interpretar a realidade, constituídos e em constituição.

⁷ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (Moscou, 1895 - 1975), diplomou-se em História e Filologia em 1918. Em 1920, forma-se o Círculo de Bakhtin, do qual participavam Volochinov e Medvedev, seus principais colaboradores – entre outros.

Os sentidos das palavras são determinados por seu contexto e “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação*” (BAKHTIN, 2009, p.117, grifo do autor).

O enunciado é a manifestação concreta de uma frase em uma situação de interlocução, tem um autor e um destinatário. A palavra enunciada é um evento único, carregada de sentido para o locutor e para o interlocutor. Não há sentidos homogêneos, mas sim um confronto de sentidos: o do que fala e o do que ouve. Dá-se no meio social em que o sujeito está inserido e de acordo com o contexto social, pois as vozes não circulam fora do exercício do poder. O outro (interlocutor) é constitutivo daquilo que dizemos, e ao organizarmos nossa fala, consideramos sempre o contexto e o interlocutor. Assim, cada enunciado é único e é um elo na cadeia da comunicação verbal. Não existe linguagem fora das relações sociais e esta é escolhida dependendo do grupo social em que o indivíduo está inserido e a quem se dirige. De acordo com Bakhtin (1997, p. 321)

O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta.

Toda palavra enunciada se dá a partir de seu contexto e das relações que se estabelecem nele. Daí a importância de observarmos que os enunciados foram produzidos em uma interlocução cujo interlocutor (pesquisador) não fazia parte daquele contexto diariamente e ao apresentar seus pontos de vista, os entrevistados os elaboravam de um lugar social e de um contexto que foi determinante para as falas apresentadas.

IV – OS ENUNCIADOS: o que revelam e ocultam sobre o fracasso escolar e as possibilidades de superação

No horizonte de meus estudos estão presentes indagações que emergiram da necessária delimitação do tema do fracasso escolar. Optei por dedicar-me a essa temática seguindo o caminho da escuta para esta investigação: ouvir professores e outros profissionais que compõem a equipe de direção de uma escola estadual de uma cidade do interior paulista, na tentativa de captar o significado que esses profissionais dão ao fracasso escolar; como identificam suas causas e que caminhos propõem diante de tal realidade. Essas três questões, articuladas entre si, configuram, de início, os núcleos de análise.

Contudo, à medida que fui ouvindo as audiograções percebi que o entendimento sobre o fracasso escolar esteve a todo o momento atrelado àquilo que os profissionais entendiam como suas causas, pois seus enunciados estavam direcionados sempre a elas. A tentativa foi então analisar os enunciados a partir da escolha de dois núcleos, que denominei “núcleos de análise”. São eles: 1) o significado de fracasso escolar e suas causas e 2) o que propõem os profissionais diante das dificuldades escolares apresentadas pelos alunos. Depois de ouvir várias vezes as audiograções, selecionei para este texto os enunciados que me pareceram atender aos meus objetivos de pesquisa. Somente depois da seleção é que foi possível organizá-los tal como se apresentam a seguir.

O significado de fracasso escolar e suas causas

Antes de iniciar a apresentação do primeiro núcleo de análise, parece-me importante esclarecer que para desenvolver um trabalho coerente com a perspectiva teórica assumida neste trabalho, trarei os enunciados dos entrevistados tal como os ouvi. Assim, apresento os enunciados deles e meus. De acordo com Marcuschi (2010) a passagem da oralidade para a escrita “*não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem*” (p.47 – itálico no original). Tal passagem não deve interferir na natureza do discurso produzido, nem do ponto de vista da linguagem utilizada nem do conteúdo.

Quando me refiro a enunciado o faço por desejar me aproximar de Bakhtin (1997, p.291) para quem “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”, ou seja, um enunciado é uma unidade de significação e não uma frase ou uma sequência de frases, simplesmente.

Quando há vários fatores envolvidos...

Indagando sobre a manutenção ou não dos mitos referentes ao fracasso escolar e suas causas, ouvi da Edineia:

Prá mim é... É um tema assim amplo porque o fracasso escolar a gente pode ir só pelo lado da escola ou só pelo lado do aluno. Eu vejo o fracasso escolar como um conjunto, então eu acho assim, aquele aluno que não está indo bem que está em cima desse fracasso, que não consegue avançar, eu penso aí na família, sabe, eu acho que a família também conta muito. Penso na escola, da escola também não estar sei lá, não estar conseguindo, investindo, dando importância. Penso no professor, o professor que não é comprometido, e na própria vontade do aluno, porque tem aquele aluno que tem dificuldade mesmo, mas também tem aquele aluno que não tem vontade. Eu acho que o fracasso escolar engloba tudo isso

Há indícios de que a professora atribui o fracasso escolar a condições diversas, sob vários aspectos. Edineia abre um campo de possibilidades de análise. Há referências a causas centradas na criança e na importância da família, porém com pistas de que a professora também olha para o interior da escola.

É necessário compreender que esse discurso não parece se configurar como falta de compromisso da professora, mas sim a incorporação de fragmentos do que foi produzido sobre fracasso escolar e transmitido aos profissionais da educação durante sua formação. Oferece-nos indício de outros dizeres que estão presentes na história da construção da concepção de fracasso das crianças na escola quando se buscava uma compreensão sobre as dificuldades escolares apresentadas pelos alunos.

Ao perguntar a Mariana o que entendia como fracasso escolar ela responde:

Olha, fracasso escolar tem múltiplas facetas. Ela vai da criança que não consegue mesmo, que tem um déficit de aprendizagem ou tem um problema mental que não foi... Que ele não consegue mesmo por mais esforço... Ele consegue, mas até aquele limite. Tem a família, tem o desinteresse né, a falta de estímulo de estudar, o descaso com a educação e também tem a postura de alguns professores que olham para aquele cidadão e falam para ele que... Fala para si mesmo: olha esse cara não vai, e ele não vai mesmo porque o professor vai investir

para que ele não vá. Mas hoje, aqui na realidade que eu vivo isso não é tão gritante não. Eu acho que os nossos problemas... Eu diria que nós não temos fracasso aqui, nós temos alunos que vão até o seu limite, e às vezes o seu limite tá muito longe daquilo que é o convencional. Mas de um modo geral, o fracasso escolar hoje pra mim, é o desinteresse em relação à educação, por exemplo: onde a educação vai me levar? O que eu ser uma pessoa culta, o que a faculdade vai me dar? O que a educação vai me dar? Porque hoje nós estamos vivendo numa sociedade do ter e nessa sociedade do ter, ser inteligente, ser bom aluno, não tem muita importância.

Mariana ao apresentar seu entendimento sobre o fracasso escolar nos dá indícios de que vários fatores estão envolvidos. Em sua fala estão presentes as idéias da criança que não consegue aprender, a falta do estímulo das famílias para com as crianças, o descaso com a educação e a postura do professor (que será discutida mais adiante).

No que se refere às crianças que segundo ela não conseguem aprender e na ausência de estímulos da família, podemos identificar a presença de um mito que perdura há décadas. Contudo, Mariana também nos fala sobre o descaso com que se tem tratado a educação. De acordo com Facci (2004, p. 28): “A desvalorização não acontece somente ligada aos recursos financeiros. A própria forma como foram e são elaboradas as políticas públicas de educação mostra o descaso com a educação”. Afinal, para que precisamos da escola?

De acordo com Saviani (2008b, p. 80): “O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada *os conteúdos* da cultura popular correspondente aos seus interesses”.

O autor nos lembra que é somente através da educação formal que se pode ter contato com o saber sistematizado: “é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, Idem, p. 98). Está posto então um desafio: firmar e reafirmar a importância da escola. Seria isso possível através da reorganização do trabalho educativo considerando aspectos como: condições humanas e materiais de trabalho; qualidade da formação de professores e condições dignas de remuneração; projetos políticos pedagógicos que, como aponta Duarte (2010)⁸ devem planejar a transmissão do conhecimento a todos os alunos, a toda

⁸ Trata-se de uma palestra proferida por Newton Duarte SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG, 19., 2010, Goiânia. Conhecimento e modernidade: novos e velhos desafios. **Anais...** Goiânia: FE/UFG, 2010, que foi transcrita. Cf. Referências Bibliográficas ao final do texto da dissertação.

a sociedade de maneira que a partir desse conhecimento possamos, de fato, conhecer o mundo no qual nós vivemos e transformá-lo.

Ainda de acordo com a coordenadora Mariana, a sociedade de consumo acabou por deslocar a atenção das pessoas para longe daquilo que realmente importa: o ser - ser honesto, ser íntegro, ser esforçado, ser estudioso. Para ela, vivemos em uma cultura na qual o que impera é o ter, e nessa incessante busca pelo ter, abandonou-se a educação, banalizou-se o saber. Contudo, mesmo diante de tal realidade como nos diz Mariana, não se deve perder de vista que é através da educação formal que o homem tem acesso aos saberes científicos. É através do desenvolvimento das funções psicológicas superiores que ele desenvolve sua inteligência e capacidade de pensar criticamente, podendo assim se libertar das amarras impostas por uma sociedade de consumo e excludente. A educação é o passaporte para esse novo caminho? Não só ela, mas, com certeza,

a importância da educação não está em tentar resolver problemas que são produzidos pela lógica social capitalista e idealisticamente pensa-se que a escola possa superar esses problemas, a importância da educação está na socialização do conhecimento, na difusão a todos, indistintamente, do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, aquelas formas de conhecimento que permitam realmente a humanidade saber o que está acontecendo no mundo contemporâneo para poder então lutar por sua transformação (DUARTE, 2010, p. 7).

Quando a família não dá atenção...

Ana ao apresentar seu ponto de vista, se refere à importância da participação da família no processo educacional das crianças. Ela diz:

Eu acho assim, é um termo muito amplo né, porque o fracasso escolar ele abrange assim, eu acho que ele abrange um leque de denominações sabe, ele engloba não só a criança que não aprende, ele engloba tudo, engloba a frustração nossa por não conseguir fazer com que o aluno avance, com que o aluno vença aquela dificuldade né, mostra também a situação, porque eu acho assim que muito do fracasso escolar, muito, a porcentagem maior é aquele amparo que ele não tem em casa, sabe, aquela presença familiar que a gente via até alguns anos atrás. Hoje em dia por conta assim do desenvolvimento, por conta da evolução, hoje pai e mãe a maior parte trabalha fora, não tem aquele tempo necessário né, e muitos que tem tempo, porque o tempo é a gente que faz.

Ana nos fala do tempo de sua infância, em que era responsabilidade da mãe cuidar da casa e da educação dos filhos, enquanto o pai era o provedor do sustento. Recordar-se que quando estava na escola, a atenção que sua mãe lhe dava com relação

aos estudos, lhe encorajava a se dedicar mais. Ficava feliz quando sua mãe olhava seu caderno e elogiava seu desempenho. Para ela, com a maior inserção da mulher no mercado de trabalho, houve uma modificação na estrutura familiar, pois hoje, o homem já não é mais o único responsável pelo sustento da casa; essa responsabilidade é dividida com a mulher.

Essa nova estrutura familiar fez com que as relações se estabelecessem de maneiras diferentes, pois assim como a mulher passou a dividir com o homem a responsabilidade pelo sustento do lar, o homem também deixou de ocupar o papel apenas de provedor, sendo juntamente com a mulher, o responsável por todas as decisões familiares, devendo também participar de maneira ativa da educação e do processo de escolarização dos filhos. Segundo ela, é a atenção e a importância que os pais dão ao processo de aprendizado da criança que os ajuda a se dedicarem mais aos estudos. É disso que me parece que Ana fala quando diz:

[...] acho assim que muito do fracasso escolar, muito, a porcentagem maior é aquele amparo que ele não tem em casa, sabe, aquela presença familiar que a gente via até alguns anos atrás. Hoje em dia por conta assim do desenvolvimento, por conta da evolução, hoje pai e mãe a maior parte trabalha fora, não tem aquele tempo necessário né, e muitos que tem tempo, porque o tempo é a gente que faz.

A professora Lívia também nos dá indícios de que a estrutura familiar e a rotina de vida da criança interferem no processo de aprendizagem quando se problematiza o fracasso escolar.

É complicado né falar um pouquinho. Eu acho assim, que uma série de coisas tá envolvido no fracasso escolar né: a ajuda da família, o meio onde a criança vive, o que ela faz, os professores também às vezes tem um pouco aí de... não vou falar que a culpa é da família porque a gente também tem uma parte eu acho acredito nisso daí né. Eu acho assim, se a gente tivesse um pouquinho mais de ajuda dos pais, eu acho que a gente teria um respaldo maior, porque eu acho que geralmente a criança que tem um pouco mais de dificuldade é aquela que tem menos ajuda em casa eu digo assim, como é que eu vou explicar isso para você... Tem muitos que não é só a falta de ajuda em casa, no aprender sabe, a vida que tem assim em casa, sabe problema familiar? Então eu acho que isso pesa bastante também.

Ponto de vista semelhante no que se refere à importância da participação da família na vida escolar da criança pode ser observado no enunciado de Luiza. Ao indagar sobre como entende o fracasso escolar, ela diz:

Olha, eu vejo em dois sentidos, tanto por parte de pais e vejo também pelo lado do professor. Tem professor que ele entra na sala de aula sem orientação nenhuma, ele está porque está na sala de aula, sem material, sem atividade e não quer pedir ajuda para o professor, e vejo os pais também que o aluno está fraco, está com dificuldade, mas ele não ajuda em casa, ele nem pergunta como está o filho em sala de aula, como foi seu dia em sala de aula. Eu tenho um aluno essa semana, segunda-feira que eu tive leitura da pasta que ele falou assim: "professora eu não fiz leitura". Eu falei por quê? "Porque eu fui pedir pro meu pai, ele estava no quarto eu fui pedir para deixar eu ler para ele, e ele falou que aquela hora não era o momento, que não queria que eu lesse para ele". E aquilo, eu fiquei assim triste, fiquei muito triste porque a família ajuda muito. Só de perguntar pro filho como foi sua aula, deixa eu ver seu caderno, deixa eu ver sua atividade, como que a professora passou isso aqui, entendeu, isso já muda muito. Então um dos pontos principais é a família. A família tem que estar presente ali com a criança. Tem professor que vê assim: ah, aquele aluno é fraquinho eu não vou me preocupar com ele, ah, já que ele não aprendeu, não vai aprender e não é assim. Às vezes está ali em você, uma coisinha diferente que você fale para ele, ele entende, ele pega né, e você não pode excluir ele da sala de aula só porque ele não entendeu vai excluir, só porque ele tem dificuldade de leitura você vai excluir, só porque ele está atrasado vai deixar ele afastadinho, não, você tem que juntar ele, você tem que dar atenção a ele, mais atenção a ele ainda porque ele está precisando mais de você, os outros não, os outros estão acompanhando, mas aquele está precisando.

Luiza dá indícios de sua preocupação com relação à postura do professor quando trabalha com crianças que tem dificuldades escolares, contudo, demonstra acreditar também que a atenção da família é muito importante para o sucesso ou não da criança em seu processo de aprendizado escolar.

Vigotski (2010b, p. 337) nos ensina que a aprendizagem *escolar* é uma das fontes do desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais. Segundo ele:

A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda que não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino.

Mas o mesmo se refere inteiramente ao nosso problema central: ao desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar. Já observamos que a aprendizagem escolar é a fonte desse desenvolvimento.

É importante considerarmos que o aprendizado da criança começa muito antes de sua entrada na escola: na família e em outros tantos ambientes e em vários processos de interação. Contudo, quando falamos no saber sistematizado que deve ser oferecido às

crianças na escola, é fundamental que o professor tenha um papel ativo no processo de desenvolvimento desta, ajudando-a a realizar as atividades propostas para que em outro momento seja capaz de fazê-las sozinha, dando assim continuidade ao seu processo de desenvolvimento.

Considerando então, que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, a memória, a atenção voluntária, a vontade etc. se dá nas relações sociais na/pela linguagem, é nessas relações que se deve investir para que a criança avance em seu desenvolvimento, bem como é também nelas que deve se procurar os indícios para o entendimento das dificuldades escolares apresentadas pela criança. Nesse aspecto, não falamos apenas nas relações familiares, mas também nas relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar, que é o local apropriado para a aquisição do saber sistematizado.

No que concerne à necessidade que a escola parece ter da ajuda e atenção das famílias no processo de escolarização das crianças, Collares e Moysés (1996, p. 166) dizem: “A escola parece ser uma instituição que só consegue dar conta de sua tarefa primordial – ensinar – se a família colaborar, ajudando os filhos em casa, reforçando o que foi ensinado na escola, sendo um tipo de monitor”. As autoras nos lembram que a escola não tem conseguido realizar seu papel na sociedade: ensinar.

Não se pode esperar que a ajuda da família seja a solução para as dificuldades apresentadas pelas crianças, principalmente em seu processo de alfabetização. Collares e Moysés (2010, idem) defendem ainda que “Talvez seja a hora de se questionar que escola é essa que não é capaz de assumir integralmente a tarefa a que se propõe”. Uma vez que a escola atende uma clientela heterogênea em sua formação e costumes, há que se encontrar formas diversas para que seu papel social seja cumprido. Caso não se consiga olhar para tais questões, os mitos e a culpabilização pelo fracasso escolar direcionados às crianças e suas famílias acabarão sempre inviabilizando qualquer proposta para que o problema seja resolvido. Não se trata de acusação de culpados: a realidade é multifacetada.

Para Carvalho (2000, p. 149), as responsabilidades da família e da escola no que se refere ao processo de escolarização das crianças se confundem a partir do momento em que a escola passa a delegar à família uma função que é sua. Segundo a autora:

[...] Assim, o papel acadêmico atribuído à família nega a especificidade da educação escolar e afeta o papel profissional

docente, contra toda uma história de diferenciação institucional, especialização funcional (...) e profissionalização do magistério. Além disso, apaga a distinção entre educação formal e informal, reduz a educação à escolarização e confunde o papel paterno/materno com o papel docente.

Ao considerar que muitos profissionais da educação esperam poder contar com os pais como monitores e que se há alguma falha no processo educacional a responsabilidade é da falta de ajuda dos pais, podemos entender que a escola tem um problema que não é dela. De acordo com Collares e Moysés (1996, p. 27) “A escola – entendida como instituição social concreta, integrante de um sistema sociopolítico concreto - apresenta-se como *vítima de uma clientela inadequada*” (Grifos das autoras). Partindo da análise feita pelas autoras, a auto isenção da escola enquanto responsável pelo processo educacional das crianças faz com que o problema continue sendo visto como foi ao longo da história: a escola está preparada para ensinar, a clientela é que não está preparada para aprender. Assim, a escola avisa a família para que tome uma providência, pois é a família quem tem que resolver tal problema, não a escola. O compromisso da escola de ensinar já não é mais dela, seu compromisso é então alertar a família para seu compromisso, que é dar importância ao fato de que os filhos têm dificuldades e precisam da ajuda de um especialista.

Quando a criança é o problema...

O mito de que a criança é o problema, pode ser observado em alguns enunciados apresentados a seguir. Acreditando que o fracasso escolar é constituído a partir de vários pontos, Edineia citando um deles diz que “*tem aquele aluno que tem dificuldade mesmo, mas também tem aquele aluno que não tem vontade.*” Ao pensarmos sobre o aluno ter ou não “*vontade*” de aprender, podemos retomar os ensinamentos de Vigotski acerca de nossa constituição social como sujeitos, nas relações concretas de vida. De acordo com o autor, em seu Manuscrito de 1922 (2000, p. 25) “Eu me relaciono comigo mesmo tal como as pessoas relacionam-se comigo”, ou seja, conhecemos o mundo e a nós mesmos através do outro. Assim concebendo, a *vontade* – uma função psicológica superior - é também constituída nas interações.

No entanto, mesmo quando os professores identificam condições que dificultam o bom rendimento escolar por problemas relacionados à dinâmica familiar ou à própria criança, Patto (1996, p. 296) nos lembra que “não se pode entender o comportamento

escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com sua subjetividade”.

O mito da responsabilidade do aluno pela dificuldade de aprendizado também é indiciado na fala da professora Cintia quando lhe perguntei o que ela entende *por fracasso escolar*: “*Fracasso escolar é, no caso, a criança que não consegue acompanhar. Prá mim seria o fracasso escolar, né.*” Em seguida, Cintia relata uma situação que vive neste ano. Seu relato focaliza a família, o aluno, a escola e o professor como responsáveis pelo fracasso escolar, que, para ela, acontece quando a criança não consegue acompanhar as atividades propostas pela professora. Ela diz assim:

*Inclusive esse ano eu tenho alguns alunos que a gente tá tentando direcionar, trabalhar mais com eles diferenciado, mas eu tô enfrentando problema no sentido de eles não terem vontade sabe, então, fracasso escolar prá mim, é... ele engloba bastante coisa né, ele engloba desde a família, desde a criança, o professor, a escola em si, eu acredito que influencie bastante. No caso a família, pelo motivo deles não se comprometerem com os filhos na escola sabe, eles colocam o filho e você coloca prá eles no sentido de que o aluno está com dificuldade, mas parece que eles não querem enxergar que o filho está com dificuldade, então acaba interferindo na aprendizagem deles na escola. E no caso a criança, esses que eu tenho com mais dificuldade, eles não têm interesse nas coisas que a gente trabalha com eles, tá. Eles não se concentram no que estão fazendo, tem muita dificuldade de se concentrar no que estão fazendo, tá, não tem vontade de fazer as atividades embora a gente tenha atividade assim que engloba bastante coisa, né, então a gente procura atender os alunos que estão mais avançados né, algumas atividades para alguns alunos que tem mais dificuldade mas mesmo assim, eles não tem interesse. Então prá mim no caso **eu já vejo como fracasso desde agora**, desde o primeiro ano. Eu acredito assim, que se a gente não direcionar alguma coisa eles vão ficar, vão chegar no 5º ano e vão ter essa dificuldade e vai continuar.*

No enunciado de Cintia há vários determinantes interligados quando se trata do tema fracasso escolar: a família, a falta de “vontade” da criança, o professor e a escola. Contudo, no centro de sua colocação está a criança e a família. A vontade é da criança, a falta de compromisso é da família e a escola atende os alunos mais avançados. Além disso, há em sua fala uma espécie de previsão, um anúncio da continuidade do fracasso – “*eu já vejo como fracasso desde agora (...)*”. Tal ideia nos remete a um dos fatores identificados por Patto (1996) quando fala que de acordo com estudos sobre o fracasso escolar feitos até 1996, muitos professores esperavam alunos adequados às propostas pedagógicas apresentadas pela escola, mas, quando por qualquer motivo, um deles não

correspondia a tais expectativas, já era visto como portador de algum tipo de dificuldade ou até mesmo de alguma deficiência. Estamos aqui nos referindo a estudos feitos em escolas que atendiam crianças de classe social economicamente pobre, assim, a fala da professora nos dá indícios de que tal idéia ainda está presente nas concepções e crenças dos professores, nos dias atuais e por isso, como dissemos antes, acaba por tornar-se um mito.

Podemos nos remeter novamente a Collares e Moysés (1996, p. 59) quando dizem ter identificado em suas pesquisas que: “As crianças que irão fracassar são identificadas logo no primeiro bimestre letivo”. Se desde já as dificuldades de aprendizagem são vistas como fracasso, o que podemos esperar do desempenho escolar dessas crianças daí para frente?

Quando se fala em fracasso escolar colocando a criança como foco da discussão, posição interessante encontramos na fala da professora Helena. Pergunto-lhe se já tinha ouvido falar sobre fracasso escolar. Ela prontamente afirma que sim, mas diz: *Já, mas não me aprofundei em estudos disso ai com teóricos, nada. Vai ser assim um palpite.* Eu retomo a questão: *Quando eu falo fracasso escolar o que você entende?*

Então, eu acho que o fracasso, a palavra fracasso remete àquele aluno, àquela pessoa, não só aluno, aquela pessoa que é fracassada que não consegue nada e eu acho que não existe esse aluno que não consiga nada. Eu acho que uma vez ele estando num ambiente que lhe favorece a aprendizagem, ele vai conseguir alguma coisa, pode ele não conseguir o tanto que se espera dele, mas uma pessoa fracassada eu não consigo entender.

Para ela, toda criança aprende, mas cada uma tem um tempo para esse aprendizado, é o processo de elaboração conceitual. Os resultados desse processo não são imediatos, pois o semestre letivo não acompanha o processo de desenvolvimento de aprendizagem da criança. Além disso, Fontana e Cruz (1997, p. 103) nos lembram de que o processo de elaboração conceitual “não é um processo individual (cognitivo). Ele é resultado da prática social da criança nas diferentes instituições sociais”. Se a elaboração conceitual é resultado de uma prática social, significa que não é instantâneo, é um processo, e como tal, leva tempo para que os resultados possam ser observados.

É o aprendizado que possibilita os avanços no desenvolvimento da elaboração conceitual da criança, por isso a educação escolar é indispensável ao seu desenvolvimento. Para Helena, o aluno sempre avança em seus conhecimentos, o

problema é que muitos professores rotulam as crianças que não apresentam o rendimento escolar esperado de acordo com o programa educacional elaborado para aquele bimestre ou semestre letivo. A professora reforça sua fala no que se refere à importância do professor no processo de aprendizado da criança quando diz:

Eu acredito que eu posso não ter feito o suficiente para aquele aluno que precisava, mas alguma coisa eu fiz, alguma coisa eu consegui. Eu acho que o fracasso ou o sucesso depende dos dois, do professor e do aluno, não só do aluno, mas eu acho que mais do aluno, porque existem crianças, a gente não fala assim: ah, fulano aprende sozinho... Então eu acho que depende mais dele.

Assumir alguma responsabilidade pelo sucesso ou não do processo de aprendizado da criança, nos parece algo novo, que não se observou ao longo da história. A ideia de que a criança ainda tem alguma responsabilidade por seu desempenho está presente na fala de Helena, mas, ao ver-se também como constituinte desse processo nos permite pensar que pode haver por parte da professora algumas reflexões sobre sua prática docente.

De importância fundamental, de acordo com a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano que assumo, é o estudo por parte dos professores, dessa perspectiva que os ajudariam a compreender os ensinamentos de Vigotski.

Para esse autor, o bom ensino é aquele que impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, a escola deve propiciar à criança aquilo que lhe falta. O professor precisa estar atento ao que a criança é capaz de desenvolver com o auxílio de um outro mais experiente, pois assim será possível não só verificar o que a criança consegue fazer até determinado momento, o seu processo de desenvolvimento consolidado; mas também os processos que ainda estão ocorrendo, aqueles que estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O autor é enfático ao afirmar que a instrução se antecipa sempre ao desenvolvimento, como escrevi acima ao trazer as concepções de desenvolvimento e aprendizado. Ele diz que “se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da instrução, cada momento desta última teria igual importância para o desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 1993, p. 236). O desenvolvimento, no entanto, acontece em um ritmo distinto do da instrução. Ele não se subordina ao programa escolar, por ter sua lógica interna. Não há, pois, coincidência entre esses dois processos. Quando se está ensinando, se está apenas dando início à elaboração de um conceito (Ibidem, p. 237).

Quando à criança não são oferecidas as condições...

Vitória parece considerar que para se entender o fracasso escolar é preciso investigar as condições que se tem oferecido às crianças que apresentam dificuldades no processo educacional. Ao refletir sobre o tema diz:

O fracasso escolar prá mim, né, a nível geral, o que as pessoas falam é aquele aluno que não conseguiu atingir as expectativas desejadas para a série em que ele se encontra. Para mim, pelo que eu observo não é responsabilidade da criança, eu acho que o fracasso escolar não é da criança porque todos nós temos capacidade e se aquela criança não foi capaz de mostrar a capacidade dela, eu acho que é porque faltaram algumas coisas que pudessem levá-la a ter desenvolvido essa capacidade que ela tem. Então no nível escolar a gente ouve muito falar né, a comparação de aluno com aluno. Então, se tal aluno ele chegou até o final do ano e cumpriu aquelas expectativas daquele ciclo ele é tido como um aluno bem sucedido, e aquele aluno que não conseguiu cumprir as expectativas daquele ciclo ele é tido como um aluno não bem sucedido, que recebe o nome de fracasso escolar. Prá mim não é isso. Prá mim, aquele aluno que chegou até o final do ano, mas não desempenhou o que o outro desempenhou, não significa que ele fracassou, porque eu tenho que comparar o aluno com ele mesmo, eu tenho que comparar os avanços dele próprio né, então eu tenho que fazer de tudo, eu enquanto professora, enquanto profissional, prá eu conseguir resgatar o potencial daquele aluno, a capacidade que ele tem, ainda que ele não consiga atingir tudo como o outro atingiu, mas no decorrer do ano, certamente ele conseguiu atingir algumas coisas, ele conseguiu avançar, então eu não considero aquele aluno como um fracassado, como o sistema considera, prá mim, o sistema fala uma coisa, mas eu penso outra.

Vitória nos oferece indícios de que, se algo está errado nos resultados escolares apresentados pela criança, não se deve culpá-la por isso, mas sim observar as relações estabelecidas ao redor da criança que têm ou não permitido que o processo educacional seja eficaz. É importante considerarmos que na escola se concretizam as múltiplas determinações do fracasso escolar e que o professor acaba por se constituir também nesse espaço, o que certamente interfere em sua prática profissional. Com uma concepção crítica é possível que problematize o fracasso escolar sem olhar para a criança como responsável por tal situação.

De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 107), a necessidade da criança “é de oportunidades para adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais, mediadas pelo professor”.

É importante, segundo as autoras, que o professor ofereça à criança as condições para que ela comece a refletir sobre sua fala, proporcionando-lhe oportunidade para que novas elaborações sejam feitas a partir dos novos conhecimentos apresentados.

O professor participa ativamente do processo de elaboração conceitual da criança. Nas relações que mantém, ele utiliza novos conceitos, define-os, apresenta-os em diferentes contextos de uso, propõe atividades em que devem ser empregados. Destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula, direcionando a atenção da criança para eles; induz à comparação entre informações e significados; possibilita a expressão das elaborações da palavra, organizando verbalmente seu pensamento. Problematisa as elaborações iniciais da criança, levando-a a retomá-las, a refletir sobre possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar... (Idem, p. 111, 112).

Essa prática faz com que a criança pense sobre seus conhecimentos e elabore novas formas de utilizá-los. O processo de elaboração instigado pelo professor permite à criança avançar em seus conhecimentos, permitindo-lhe a utilização de tais conhecimentos para uma forma mais elaborada de pensamento e de aplicação, pois faz com que a criança busque novas formas, ainda não conhecidas, de elaboração e utilização das palavras já presentes em seu vocabulário e das novas palavras que passa a conhecer no ambiente escolar. Ao questionar os alunos nas atividades diárias, o trabalho de generalização dos conceitos começa a ser realizado, uma vez que as crianças passam a refletir sobre as questões propostas buscando respondê-las.

A verificação sobre o avanço no processo de aprendizado segundo Vitória, não deve ser comparativa entre os alunos, mas sim observada individualmente, o que segundo ela possibilitaria uma comparação do aluno com ele mesmo, assim, uma vez oferecendo-lhe as condições necessárias para que aprenda, deve-se observar o quanto essa criança conseguiu avançar a partir dos conhecimentos que já tinha. Não se deve compará-la com outras crianças, deve-se ao contrário, observá-la como sujeito único.

Quando o professor é o problema...

Ao retornarmos o enunciado de Edineia, observamos que quando fala sobre o interesse do professor em ajudar aquela criança, seu olhar não se restringe àquilo que historicamente se convencionou acreditar - que a criança é a única responsável por seu aprendizado, ao contrário, nos permite pensar que em sua concepção, há vários fatores envolvidos no fracasso escolar. Quando diz “*penso no professor, o professor que não é*

comprometido”, ela nos oferece importantes pistas para refletirmos sobre o fracasso escolar como algo que ocorre dentro da escola. Não pretendo dividir as relações interpessoais em intraescolares ou extraescolares porque as salas de aulas e as relações que nela ocorrem constituem a subjetividade das crianças. É possível, no entanto, distinguir espaços e condições de produção do conhecimento. Por isso, torna-se interessante considerar com Patto (1996) que também “fatores intra-escolares” são responsáveis pelo fracasso escolar: os programas educacionais, o trabalho desenvolvido pelos professores e até mesmo o preconceito de alguns professores com relação aos alunos das classes economicamente mais pobres.

Mariana em seu enunciado nos dá indícios de que a postura do professor também é um dos fatores do fracasso escolar. Ela diz:

(...) também tem a postura de alguns professores que olham para aquele cidadão e falam para ele que... Fala para si mesmo: olha, esse cara não vai, e ele não vai mesmo porque o professor vai investir para que ele não vá (...).

A capacidade “preditiva”, quase “profética” de alguns professores com relação a alguns alunos é indiciada em sua fala. Em uma pesquisa realizada por Collares e Moysés (1996) que foi publicada com o título “Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização”, as autoras dizem:

A crença em sua capacidade preditiva é generalizada entre os professores, sem levar em conta a influência de sua previsão sobre a sua relação com a criança, influenciando diretamente na aprendizagem. Mais que previsão, dever-se-ia falar em definição da futura aprendizagem da criança.
No momento em que se define os que não irão aprender, legitima-se a sua exclusão futura do rol dos cidadãos. (Idem, p. 59)

Podemos a partir da constatação das autoras refletir sobre como se constrói a relação entre o professor e esse aluno que ele já “profetizou” que não terá sucesso em seus estudos. A partir do momento em que o professor, do seu ponto de vista, “predestina” que algum aluno não será capaz de aprender, o futuro escolar dessa criança estará traçado, com enorme probabilidade. Alguns professores costumam rotular certos alunos e, de certa forma, o estigma os acompanha em sua trajetória escolar. Tal atitude reflete comportamentos preconceituosos que se pôde observar também ao longo da história. Quando pensamos na teoria da carência cultural, podemos observar que alguns

preconceitos ainda imperam no meio escolar nos dias de hoje. Por diversos motivos, professores ainda insistem em prever o futuro de sucesso ou não de seus alunos, bem de acordo com o modelo que a mídia reproduz. O olhar discriminador de um professor acaba determinando o caminho que será trilhado por seu aluno em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Collares e Moysés (1996) relatam que foi possível constatar através dos números levantados em sua pesquisa que a previsão dos professores com relação aos alunos que não iriam aprender eram tão eficientes, que o número de reprovações ocorridas na época da pesquisa, não surpreendia os profissionais entrevistados, pois já haviam sido previstos.

Mesmo não sendo meu foco, neste trabalho, a discussão sobre a formação de professores, cabe aqui uma digressão. Na tentativa de fugir da *culpabilização* do professor ou da tentação de sempre colocar no outro a causa de problemas complexos e multifacetados, aproprio-me do que escreveu François Dubet (2003) ao tratar de A Escola e a Exclusão. Alerta a autora que, se inúmeros alunos sentem os fracassos como atentados à sua dignidade e à sua honra, também assim sentem os professores. Ao não conseguir explicar as causas sociais e históricas do fracasso escolar, os professores sentem-se culpados, responsáveis ou tentam se defender dos constantes discursos: “professores não estão preparados para ensinar”. Contam os professores, de acordo com a autora, que eles sofrem pressão “de cima”, daqueles que ficam apontando seus erros, sem entenderem que eles ficam desanimados e se angustiam quando não vêem resultado de seu trabalho.

Podemos observar também no enunciado da professora Luiza (como já foi dito anteriormente) que apesar de acreditar que a participação da família na vida escolar das crianças é muito importante, não deixa de destacar a importância de o professor não excluir os alunos que apresentam mais dificuldades. Ela diz:

(...) Tem professor que vê assim: ah aquele aluno é fraquinho eu não vou me preocupar com ele, ah, já que ele não aprendeu, não vai aprender e não é assim. Às vezes está ali em você, uma coisinha diferente que você fale para ele, ele entende, ele pega né, e você não pode excluir ele da sala de aula só porque ele não entendeu vai excluir, só porque ele tem dificuldade de leitura você vai excluir, só porque ele está atrasado vai deixar ele afastadinho, não, você tem que ajudar ele, você tem que dar atenção a ele, mais atenção a ele ainda porque ele está precisando mais de você, os outros não, os outros estão acompanhando, mas aquele está precisando.

Patto (1996) defende que o fracasso escolar é socialmente produzido, e isso se dá dentro da escola e não fora dela. Por isso, mesmo diante da ausência ou da dificuldade dos pais em ajudar os filhos nas tarefas escolares, é importante atentarmos para o papel do professor, que deve observar as necessidades dos alunos e, prevendo o ponto de chegada, “organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade (do aprender) em realidade” (SAVIANI, 2002, p. 78). É preciso que haja comprometimento por parte do professor nesse processo. A escola, na pessoa do professor, é responsável por transmitir à criança os conhecimentos acumulados historicamente, pois, a educação é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008b, p. 8).

De acordo com Patto (Idem), o fracasso escolar não é um termo que se refere ao aluno, pois ele não carrega em si o fracasso como algo inato, ao contrário, o fracasso é o resultado da desigualdade social, desigualdade de condições de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pelo homem.

Quando para os entrevistados, o problema é da equipe...

Remetendo-se à instituição escolar quando se fala em fracasso, Edineia nos oferece elementos para pensarmos sobre a importância que a escola tem, dadas as dificuldades escolares de seus alunos e o quanto tem investido para que essas dificuldades deixem de existir. Pensar no fracasso escolar como algo ligado à escola nos dá possibilidade de pensar no problema como uma construção social e não individual. Apesar de apresentar a ideia de que o fracasso escolar pode ser da criança pela *ausência* de sua família, a professora também considera importante que se observe o desempenho do professor e da escola diante das dificuldades apresentadas pelo aluno. Patto (1996) nos lembra que mesmo diante de problemas familiares que possam ser prejudiciais ao desempenho escolar da criança, é preciso que se olhe para a escola, para a maneira como ela lida com essa criança.

Quando inicio a conversa com a professora Aline, lhe pergunto: *O que é o fracasso escolar prá você?* Ela me diz:

Então, quando fala em fracasso escolar, as pessoas costumam falar que a criança tem dificuldade, que ela não vai conseguir aprender,

mas não é isso, ele envolve acho que a escola como um todo, então é uma coisa para se pensar em equipe mesmo. Eu não vejo assim, uma criança que tem dificuldade em aprender, no caso que eles falam: ah essas crianças não vão conseguir aprender, ter o mesmo desempenho da outra. Acho que não pode rotular, nem uma pessoa só levar como problema dela, é um problema escolar, da equipe, eu acho que todos os segmentos têm que dar sua contribuição para que não haja esse fracasso.

Aline nos dá indícios de que para ela o fracasso escolar não está associado a questões inerentes a questões individuais e com alternativas, portanto, apenas da ordem do sujeito, isoladamente, mas, antes, é um problema a ser resolvido pela escola – poderíamos dizer, *com* a escola.

De acordo com Leontiev (1978, p. 272):

(...) as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Pensando o fracasso escolar como um problema *da* escola, a professora nos dá pistas de que a responsabilidade pelo aprendizado da criança, no seu entender, não deve ser direcionada ao aluno e/ou à sua família, pois, sendo a educação formal responsabilidade da escola, esta deve dar conta de pensar alternativas para solucionar os problemas de aprendizado presentes em seu contexto. Como nos ensina Leontiev (1978) e Vigotski (2010), é no contato com outros homens que a criança aprende, portanto, se não está havendo o resultado esperado pela escola no processo de aprendizagem de alguns de seus alunos, a maneira como os conhecimentos sistematizados estão sendo apresentados precisa ser revisto.

Além disso, segundo Vigotski (Idem), como já apontei, o bom ensino é aquele que precede o desenvolvimento. Isso exige rigoroso planejamento sobre o conteúdo que será ensinado e sobre como deve ser realizado esse processo. Lembremos de Saviani (2008b, p. 45) quando diz que “os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”.

Pensar no fracasso escolar como algo que deve ser discutido pela equipe, como argumenta Aline, nos oferece pistas de como caminhar para a superação do fracasso escolar.

O que propõem os profissionais diante das dificuldades escolares apresentadas pelos alunos

Como anunciado, a tentativa foi analisar os enunciados dos professores entrevistados a partir da escolha de dois núcleos de análise. O primeiro, apresentado acima, abordou o significado de fracasso escolar e suas causas do ponto de vista dos profissionais entrevistados. O segundo núcleo, apresentado a seguir, refere-se às propostas dos profissionais diante das dificuldades escolares apresentadas pelos alunos, propostas essas que consegui captar a partir do que me disseram.

Quando o professor enfrenta o fracasso...

Enquanto conversava com Luiza, ela disse que acreditava ser muito importante a participação da família na vida escolar de seus filhos, pois as crianças que não têm o incentivo dos pais apresentam mais dificuldades e isso é perceptível em sala de aula. Pergunto-lhe: *então você acha que como professora, quando recebe uma criança que está com mais dificuldade, pode fazer alguma coisa para mudar esse quadro?*

Sim, eu acho que o professor ele tem a chance de dar um passo a mais com aquela criança, ele passar do nível dele. Toda criança é capaz, basta você ajudar, às vezes ele está precisando de uma ajuda tua e você está ali. Às vezes se você encostar ele no canto e deixar ele quietinho, ele não vai evoluir, ele vai ficar como está se até para o professor ele não está aprendendo, porque ele vai se esforçar? Agora quando ele percebe que tem alguém que está tentando ajudar, ele se sente estimulado, aí ele vai. Às vezes não dá aquele passo enorme, às vezes é um passo pequeno, mas que para ele e para você já é um passo gigante.

A minha intervenção na conversa permitiu à Luiza dar um novo rumo à conversa e demonstrar o que me parece ser o compromisso assumido diante de sua escolha profissional: ensinar. Amorim (2004, p. 194) abordando, na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, a participação do outro na interlocução explica que não há

linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e sem que haja a possibilidade de falar sobre que o outro disse. Há sempre uma mistura de vozes.

Ela diz que o professor tem a chance de ajudar a criança a ir além do que sabe, é o professor que ajuda o aluno a avançar em seus conhecimentos. Como nos diz Fontana (2005), o papel do professor como mediador é intencional e explícito, cabe a ele ensinar a criança os conhecimentos científicos. Não se trata de oferecer ajuda, mas de ensinar, de fato. A fala de Luiza nos oferece pistas para pensarmos que a presença do professor ao lado da criança, não a deixando de lado e trabalhando com ela, serve de estímulo para que o aluno se empenhe mais nas atividades propostas. Oliveira (1994, p. 17) nos lembra que:

[...] sucessivas experiências de fracasso escolar podem levar o aluno a se perceber como menos capaz e menos aceito, não raramente levando a um sentimento de “desvalorização” para consigo mesmo – o que, por sua vez, aumenta a possibilidade de novos fracassos.

É possível pensar com Luiza que a mediação pedagógica, dirigida para a apropriação do conhecimento pelos alunos, oferece a eles condições de sair da situação de sujeito que não sabe para a condição de sujeito capaz de aprender. Esta é a maneira que Luiza entende ser mais eficaz para lidar com as dificuldades escolares apresentadas por alguns de seus alunos.

Enquanto conversava com a professora Ana e ela me falava sobre os alunos que apresentam dificuldades escolares, lhe pergunto se haveria alguma coisa a fazer diante dessa situação. Ela prontamente responde:

Com certeza. Eu falo assim que nesse pouco tempo de experiência (risos), a gente passa por muitas situações que chega a emocionar sabe, porque eu nunca fui assim de abandonar o barco, eu nunca acreditei assim: ah esse aluno pode vir diagnosticado que ele tem um problema e que esse problema vai interferir muito e a gente sabe que tem casos que interfere né, mas eu nunca fui de abandonar o barco, sabe, eu sempre fui de lutar, de investigar, de ir atrás. Primeiro pelo laço afetivo. Eu sou assim de uma forma... A minha classe eu costumo mostrar sempre que a gente tem aquele degrau de respeito, eu sou a professora e existe o aluno. Mas esse degrau eu não tento formar na base da frieza, da superioridade, eu tento mostrar naquela forma do respeito, porque eu acho que a partir do momento que a gente impõe esse respeito de uma forma afetiva, a gente consegue com que exista a educação, e a gente trabalha pela educação. Então aí você tem condição de dar o apoio para aquela criança que necessita mais da tua atenção. Você pode até trabalhar com uma classe e a criança ao lado, quando você passa uma atividade e eles interagem nessa atividade, eles tem o respeito entre os colegas, entre o âmbito da

classe, aquele ambiente gostoso, e você pode sentar e trabalhar com aquele aluno. Então, mais tarde é muito gratificante. Às vezes ele já chega prá gente assustado porque ele mesmo percebe que ele já foi rotulado que ele não vai. E aí você tenta envolver com aquele carinho, você tenta mostrar “você é capaz”. É difícil o dia que eu não falo isso. A minha forma de dar bronca é assim: “você é capaz, você é inteligente, só está faltando você acreditar porque eu já acredito e você”, então você tem primeiro que tratar a autoestima. Eu acho que o fracasso escolar no primeiro patamar que é o aluno, ele vem da baixa autoestima familiar, na educação. Então a gente pode fazer a diferença sim. A primeira parte dela é a parte afetiva. Depois que você vence o bloqueio afetivo, tudo desenrola, porque a gente tem que trabalhar no degrau que o aluno está. Claro que você não vai exigir do aluno aquilo que ele não é capaz, por isso o profissional tem que ser preparado porque você às vezes tá numa 4ª série, num 5º ano hoje né que eu ainda sou do tempo antigo (risos), você não vai cobrar do aluno o conteúdo de 5º ano, mas você vai fazer ele avançar naquilo que realmente ele tinha capacidade, isso prá ele é um troféu que ele carrega para o resto da vida.

A fala da professora Ana quando se refere ao “fracasso escolar no primeiro patamar que é o aluno” e fala da origem dessa baixa autoestima quando diz: “*ele vem da baixa autoestima familiar*”, nos dá indícios de uma idéia de que a autoestima do aluno como ela diz, está relacionada ao seu ambiente familiar e diante desse quadro, acredita que o professor pode trabalhar para diminuir esse problema. Para ela, fazer com que o aluno acredite em sua capacidade é o primeiro passo para trabalhar com o aluno objetivando resolver o problema das dificuldades de aprendizagens apresentadas por ele.

Importante trabalho sobre o “sentimento de si” ou “autoestima” foi o realizado por Oliveira (1994). Diz a autora que os alunos considerados como mais difíceis por seus professores ou que aprendem mais devagar, costumam fazer um julgamento pouco satisfatório de si mesmo. Questionando sobre as limitações dos estudos que compreendem autoconceito como percepção apenas individual, algo que “vem de dentro”, vai além e coloca o foco da reflexão na constituição social e histórica da identidade do aluno e, com certeza, do professor e dos pais.

Quando a professora diz que não se deve exigir do aluno aquilo que ele não é capaz, me parece que está se referindo aos conhecimentos a que ele ainda não teve acesso, uma vez que diz que não se deve cobrar de um aluno do 4º ano um conteúdo que se aprende apenas no 5º ano, pois ele não teria condições de corresponder a tal demanda. Daí a importância, segundo Ana, do professor ser preparado para seu trabalho.

A maneira como a professora relata lidar com crianças que apresentam dificuldades escolares parece favorecer a interação entre elas e os colegas que não apresentam dificuldades. Ao propor trabalhos em grupo, proporciona condições para que as relações estabelecidas ajudem as crianças a se sentirem parte ativa do processo escolar. Não se trata de qualquer organização de grupos. Na perspectiva em que venho me ancorando para as análises, vale lembrar mesmo que os alunos estejam em grupos, relacionando-se e ajudando-se, é do professor a “orientação deliberada e explícita”, como insistem Fontana e Cruz (1997, p.111). Trata-se de discutir muito mais o trabalho coletivo que a reunião em grupos.

Ana parece afirmar que ajudar a criança a se ver como capaz traz um resultado positivo quando se tem dificuldades escolares envolvidas. Segundo ela, o primeiro passo é trabalhar com o que chamou de *autoestima* da criança, pois em sua opinião, proporcionar à criança condições para que se veja como capaz é fundamental no processo de aprendizagem. De acordo com Moysés (1986, p. 11):

Não se pode ignorar que paralelamente ao processo formal de ensino e aprendizagem, ocorre um outro processo que nem sempre é captado pelo professor: a criança que, por inúmeras causas, não consegue aprender o que lhe é cobrado, vai, no entanto, aprendendo o quanto é ‘incapaz’ e inferior aos que são promovidos para as séries seguintes. Nos anos em que frequenta a escola e que antecedem a sua exclusão da mesma, ela vai aprendendo a se sentir desvalorizada como pessoa e a se ver como alguém que não é digno de amor e de aprovação.

A professora Ana relata que muitas vezes as crianças com dificuldades escolares chegam à sala de aula, desacreditadas: “*Às vezes ele já chega prá gente assustado porque ele mesmo percebe que ele já foi rotulado que ele não vai. E aí você tenta envolver com aquele carinho, você tenta mostrar “você é capaz”.*” Entendo que a professora diz que para ensinar é preciso fazer algo mais, algo além das técnicas utilizadas em sala de aula. Sua fala é um desafio para pensarmos sobre o quanto a relação professor-aluno pode ser fator importante no processo de instrução. Ana, propõe trabalhar com a criança de modo a mostrar-lhe sua capacidade. Se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, posição teórica assumida neste trabalho, o homem se torna humano nas relações sociais e vê o mundo e a si mesmo da maneira como os outros o vêem (uma vez que internaliza as relações sociais que vivencia), parece coerente pensarmos na proposta de trabalho da professora Ana como uma ferramenta a

ser utilizada no trabalho desenvolvido com todas as crianças, principalmente com aquelas que apresentam dificuldades escolares.

Quando a escola enfrenta o fracasso...

Enquanto conversava com Patrícia ela me dizia que na escola em que trabalha não há muitas crianças com dificuldades escolares. Então lhe pergunto: *Diante desse quadro, ainda que esteja pouco presente aqui na escola, como a escola lida com isso? O que você acha que a escola pode fazer e o que a escola tem feito?*

O que nós temos feito quando detectamos – continua Patrícia – nós começamos assim a orientar... A coordenadora pedagógica já começa a orientar o professor em algumas atividades específicas para serem desenvolvidas com esse aluno. A gente bate muito na recuperação intensiva e paralela, já encaminha esse aluno para ter uma recuperação paralela. Hoje nós temos na sala de aula o professor auxiliar que ele ajuda com esses alunos que tem uma defasagem na aprendizagem e quando percebemos que pode ser alguma coisa patológica, nós encaminhamos para os especialistas.

A primeira providência da escola diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos é uma orientação específica oferecida aos professores pela coordenadora pedagógica. Ao desenvolver um trabalho específico para atender à demanda da criança, a escola parece trabalhar para cumprir seu papel: proporcionar ao aluno condições para que tenha acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem.

Retornando ao que nos ensina Saviani (2008b), lembramos que o papel da escola é transmitir aos alunos os conhecimentos historicamente acumulados e organizados, mas não apenas isso, também é seu papel, descobrir a forma mais adequada para atingir tal propósito, de modo que a criança não apenas se aproprie dos conhecimentos científicos, mas que estes se tornem uma espécie de segunda natureza.

A fala de Patrícia nos oferece pistas de que essa escola busca encontrar formas alternativas para resolver o problema da dificuldade de aprendizagem, respeitando o direito da criança de aprender. Segundo ela, a presença do professor auxiliar também tem contribuído muito nos trabalhos individualizados com os alunos que apresentam mais dificuldades. A proposta de um professor auxiliar no ensino fundamental I de acordo com a Resolução SE nº 02, de 12-1-2012, é válida apenas para salas com mais de 25 alunos não podendo ultrapassar 10 aulas semanais. Sua permanência na sala de aula

será apenas enquanto houver necessidade de sua ajuda para trabalhar com alunos que apresentem dificuldades de aprendizado. O professor pode ser inclusive um aluno de graduação, pois não é objetivo que ele assuma as responsabilidades do professor titular da sala, porém, é sob sua supervisão que trabalha principalmente com os alunos que precisam de uma atenção individualizada.

Os encaminhamentos para especialistas, segunda Patrícia, são feitos apenas quando é detectado que a dificuldade apresentada pelo aluno está além do trabalho de recuperação que pode ser oferecido pela escola. Ao receber a devolutiva do especialista, caso necessário, o aluno é encaminhado para uma sala de recursos, mas continua freqüentando a sala regular e sendo atendido em suas necessidades da mesma forma que seus colegas o são.

Após o exame de qualificação senti necessidade de conhecer o trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica junto aos professores, como havia dito Patrícia. Não havia me colocado o objetivo de trazer para este trabalho, em sua etapa final, a conversa que tive com Mariana, a coordenadora pedagógica. A busca foi apenas para tentar compreender como ela desenvolvia esse trabalho. Contudo, acabei optando por trazê-lo aqui entendendo que sua apresentação pode também contribuir para algumas reflexões. Somado a isso, havia também uma pequena insatisfação de minha parte com o que já havia trazido, pois me surpreendi algumas vezes pensando se talvez algo mais pudesse ser dito sobre as possibilidades de enfrentamento do fracasso escolar, uma vez que é um tema que constantemente se repõe. Percebi que entre tantas coisas ainda por se conhecer e estudar sobre o assunto, este depoimento poderia oferecer pistas sobre uma possibilidade concreta de trabalho no interior da escola.

A idéia de apresentar o depoimento de Mariana para compor as propostas de enfrentamento do fracasso escolar oferecidas pela escola fortaleceu-se ainda mais quando li, entre outras coisas, um pequeno trecho de Santomé (2003, p. 240)

[...] é preciso esforçar-se para criar climas de debate e colaboração nas escolas para poder chegar a acordos que permitam construir projetos educativos em que os valores de abertura aos outros, de respeito, de tolerância e de solidariedade estejam presentes no trabalho particular de cada professor. [...] As crenças e ações humanas são construídas e modificadas em função das circunstâncias em que se vive e trabalha.

Procurei Mariana. Eu estava interessada em ouvir o que ela teria a dizer que pudesse me ajudar a compreender o baixo índice de alunos considerados com

dificuldades de aprendizado na escola. Pedi a ela: “*Me fale um pouco sobre sua prática profissional e o trabalho que desenvolve com os professores na escola em que trabalha.*” Trago, a seguir, a resposta de Mariana na íntegra:

Falar do meu trabalho nessa escola é bastante complexo, porque eu acabo fazendo um pouco de tudo, então eu vou focar no trabalho estritamente pedagógico, que seria em tese, o que eu devia fazer exclusivamente.

Acompanho o trabalho dos professores e alunos, me atendo com especificidade àqueles professores e alunos que possuem alguma dificuldade. Tento criar na escola um espírito de colaboração em equipe, daí a minha interferência em alguns casos não melindram os professores, porque sempre me coloco como parceiro experiente.

Na nossa escola temos uma cultura inclusiva, que tenta atender todos os casos da melhor maneira possível. Ao falar de inclusão não me refiro somente às deficiências já postas e diagnosticadas, mas principalmente àquelas em que os alunos não conseguem acompanhar a sala, aparentemente sem ter um “problema” visível. Eles somente não conseguem avançar sem ajuda.

O que fazemos nesses casos? Chamamos a família e colocamos para eles algumas maneiras de ajudar seu filho, porém não nos eximimos da responsabilidade de educar aquela criança. Dentro da nossa concepção, a educação formal é de responsabilidade da escola. Nós, profissionais da Educação estudamos, nos formamos e ganhamos (Mal, mas isso é outra discussão) para proporcionar às crianças o melhor ensino possível, então, não nos conformamos com menos que todos alfabetizados no menor espaço de tempo possível.

Três anos para alfabetizar uma criança nos é tranqüilo ou até mais, somente em casos específicos, diagnosticados por um especialista em Educação Especial afirmando que aquela criança não avança com os esforços que fazemos aqui, senão ela já deve sair produzindo textos ao final do 2º ano. Em alguns casos, quando a criança apresenta alguns comportamentos atípicos, encaminhamos a um especialista não como forma de nos exirmos da responsabilidade de educá-lo, mas como uma forma de obtermos uma direção mais específica para trabalharmos com aquele caso.

Parece ser um nadar contra a corrente e em alguns pontos o é, porém uma coisa é a nossa briga contra o sistema, outra é a nossa questão profissional. Se nós mesmos não demonstrarmos nossa competência e responsabilidade naquilo que fazemos, quem é que fará?

Em primeiro lugar nossos professores deixaram há muito a improvisação e a cópia de livros didáticos. Seguimos o projeto Ler e Escrever e temos todas as aulas planejadas e registradas numa rotina de trabalho que me é entregue uma semana antes de ocorrer as aulas. Se um aluno não consegue acompanhar o conteúdo dado naquela semana, o professor da sala retorna com ele numa recuperação contínua.

Em alguns casos, existe a defasagem idade/ série (ou ano) em que o aluno não consegue acompanhar a sala em que está inserido. Nesses casos o próprio professor o atende com atividades que o façam avançar e o encaminhamos para a recuperação paralela, que agora é feita por um professor auxiliar, dentro do período de aulas.

Acompanho esses casos e comemoramos cada avanço. Como um exemplo disso, um dos alunos que já vem sendo acompanhado há bastante tempo conseguiu ler com fluência nesse ano e ele leu para toda a classe, e para mim e ao final, todos nós o aplaudimos. Trabalhar a autoestima da criança às vezes, é todo o diferencial. Em alguns casos, apesar de toda essa força tarefa, o aluno não avança. Nesses casos, é necessário acompanhar o professor, sua metodologia e cuidar da sua autoestima, porque ele não pode ser responsabilizado por, mesmo tendo feito tudo o que estava ao seu alcance, seu aluno não avançar. Somos uma equipe e o problema de um é um problema da escola. Queremos muito dar um ensino de qualidade aos nossos alunos. Queremos que eles sejam críticos e questionadores, pois somente assim teremos dado conta de fazer a nossa parte, preparando esses pequenos para a árdua luta que ainda está por vir nos anos que se seguem da sua escolarização. Quanto mais preparados eles forem, mais chances eles terão de sucesso e, o sucesso dos alunos, claramente é o nosso sucesso.

O trabalho desenvolvido por Mariana nos oferece muitas possibilidades de análise. Possivelmente, cada fator citado por ela, isoladamente, não traria os resultados apresentados: de 243 alunos, apenas 10 apresentam dificuldades escolares, ou seja, menos de 5% das crianças matriculadas. Isso nos oferece indícios para pensarmos que é necessário um conjunto de ações para se pensar em uma proposta de enfrentamento do fracasso escolar.

Tendo obtido essas informações já muito perto de terminar este texto e, ciente de que para analisar os enunciados de Mariana eu teria que estudar por mais tempo e me aprofundar em outros autores, optei por trazer sua fala, na íntegra, desejando que eu e meus leitores possamos dar continuidade aos estudos.

Alguns aspectos, no entanto, podem ser destacados: o trabalho em equipe que a coordenadora busca desenvolver; o modo como se ocupa em auxiliar os professores no atendimento aos alunos com mais necessidade de apoio pedagógico; a responsabilidade da escola frente às dificuldades dos alunos; a relação com a família sem que a escola se exima de suas responsabilidades; os avanços em relação às novas estratégias de ensino sem cair nos modismos; a crença (que parece partilhar com os professores), de que os alunos devem sentir-se confiantes, acreditando em suas possibilidades; o entendimento que tem a respeito da Educação Especial e o compromisso que a escola assume e, fundamentalmente, a preocupação com a chamada qualidade do ensino, deixando expressa a sua concepção: *“Queremos que eles sejam críticos e questionadores, pois somente assim teremos dado conta de fazer a nossa parte, preparando esses pequenos*

para a árdua luta que ainda está por vir nos anos que se seguem da sua escolarização.”

O trabalho de Mariana buscando a colaboração em equipe parece contribuir muito para o trabalho que desenvolve junto aos professores, além, é claro, de possibilitar uma melhoria na relação entre os profissionais envolvidos com o trabalho pedagógico, uma vez que os problemas são vistos como de responsabilidade da equipe. Colocar-se como parceira experiente dos professores sob sua responsabilidade parece um aspecto de seu trabalho que tem dado certo, uma vez que tem conseguido trabalhar com os professores de modo a ajudá-los na superação dos desafios que se colocam no exercício diário da profissão. Acompanhar os professores que tem alunos com dificuldades ou quando eles mesmos apresentam alguma dificuldade em ajudar seus alunos a darem mais um passo, é o trabalho que assume como seu.

Sem perder de vista que, o empenho em relação ao atendimento cuidadoso dos alunos que, de outra forma, poderiam vir a engrossar o número de alunos vítimas do fracasso escolar, vem sendo desenvolvido por essa equipe que entrevistei, tomo as palavras de Martins (2006, p.53):

A instituição escolar representa um fenômeno histórico recente que remonta aos finais do século XVIII, vindo firmar um novo modo de socialização, isto é, o modo escolar. Essa forma, tornando-se dominante nas sociedades contemporâneas, demanda, segundo Saviani (2000), sistematização, ou seja, **uma dada organização, em um todo articulado e coerente, sustentado por valores e finalidades, na base dos quais são definidos os critérios de ordenação dos elementos integrantes dessa totalidade** (MARTINS, 2006, p.53 – negrito meu).

Sobre a educação especial, ela esclarece o que Patrícia já havia nos dito em seu enunciado no que se refere ao encaminhamento feito a especialistas. De acordo com Mariana, quando a escola faz algum encaminhamento ao perceber que a criança pode precisar de uma ajuda especializada, não o faz visando eximir-se da responsabilidade de oferecer àquela criança a educação formal a que tem direito. Seu enunciado nos dá indícios para pensarmos que para ela existe uma diferença entre encaminhar esse aluno para um especialista e abandoná-lo. Segundo a coordenadora, encaminhá-lo é “[...] *uma forma de obtermos uma direção mais específica para trabalharmos com aquele caso*”. A busca por ajuda não parece ter o caráter de estigmatizar a criança, mas sim de buscar orientações para melhor desenvolver um trabalho focando o aprendizado da criança.

Sem a pretensão de discutir ou tecer comentários sobre o Projeto Ler e Escrever citado por Mariana (uma vez que tal discussão demandaria aprofundamento em estudos o que, para este momento, devido ao pouco tempo não me é possível), apresento aqui apenas seus objetivos gerais de acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma Política Pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série / 3º ano) e conseqüentemente garantir, após a aquisição da escrita alfabética, as competências necessárias para que as mesmas possam adequar seu discurso oral e escrito as diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores. Além disso, o Programa visa assegurar a aprendizagem dos conceitos matemáticos e das demais disciplinas que integram o Currículo do Ciclo I do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.

O depoimento de Mariana nos oferece possibilidades de outras reflexões, contudo, os indícios que nos trouxe, permite-nos refletir sobre possibilidades concretas de intervenção da própria escola diante das dificuldades apresentadas por alguns alunos, sem que se busque, constantemente, culpados para justificar o fracasso da escola.

Se o professo tivesse...

Pedro destaca que a presença ativa do professor é fundamental para que haja sucesso na educação. Contudo, segundo ele, há professores que não ensinam direito. Pergunto então: “*O que faz o professor não ensinar direito?*” Pedro dá continuidade ao meu enunciado, completando-o:

Má formação profissional, desestímulo causado às vezes pelo próprio sistema, não é? Ou um desestímulo causado por si mesmo. Então o professor às vezes não ensina direito por isso, porque não tem tempo às vezes de preparar a aula, às vezes o professor está em 4 ou 5 escolas, isso é um problema. O ideal seria que o professor trabalhasse em tempo integral, seria ideal, com um salário digno, 00630m um número menor de aulas para poder preparar as aulas dentro da própria escola, quer dizer, ele ganharia por 40 horas semanais, mas trabalharia, por exemplo, 30 com o aluno, 10 horas seria formação. Agora o que a gente vê muitas vezes é aquela política de que o professor tem que ter formação, mas ele vai se formar que horas? A Secretaria tem alguns cursos de formação sim, mas muitas vezes fora do horário de trabalho do professor, então isso daí dificulta, isso daí é um dos pontos da má qualidade do ensino, e tem

outras variantes, você quer ver um exemplo: nós temos na educação pessoas trabalhando que não são licenciadas, são bacharéis, nós temos engenheiro dando aula, não estou dizendo que eles não são capacitados, a partir do momento que a Secretaria diz que eles são, eles são capacitados, mas nós temos engenheiro dando aula, nós temos biomédicos dando aula, nós temos advogados dando aula, nós temos assistentes sociais dando aula e você não vê isso em outras profissões tá, quer dizer, para eu consultar alguém eu tenho que ser médico ou tenho que ter um diploma que me permita fazer isso, agora na educação a gente vê que pode tudo, então isso também é um dos problemas da má qualidade do ensino.

Para iniciar um ensaio de análise do enunciado de Pedro, busco auxílio em uma das reflexões de Facci (2004, p. 244):

Se o professor não tem um domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?

A autora nos coloca uma questão muito importante quando pensamos na educação formal: os professores estão preparados para exercer a função de ensinar? O enunciado de Pedro nos dá indício de que a formação oferecida aos professores não têm atendido as demandas que lhes são apresentadas, acarretando grandes problemas que contribuem para o fracasso escolar. Entre outros, há a dificuldade que o professor possa ter para ensinar. Porém, segundo Facci (2004), se ele não ensina direito, não é por outro motivo senão pelo fato de não saber como fazer isso. Sob essa ótica, o professor muitas vezes se depara com crianças que precisam de uma atenção que atenda às suas singularidades, de uma explicação feita de outra forma, mas a sua formação não lhe oferece um repertório suficiente para que enfrente os problemas que encontra em sala de aula. De acordo com Sampaio e Marin (2004), muitos professores em exercício aprendem com a experiência, pois, durante a formação tiveram pouco ou nenhum contato com o que deveriam ensinar aos alunos.

Além disso, existe outra questão importante: há professores lecionando no ensino fundamental da rede estadual que têm formação nas mais diversas áreas do

conhecimento, não havendo, portanto a necessidade de uma formação específica, ou seja, a exigência que se tem com relação à formação para atuar em qualquer outra área, não é feita quando se trata da educação. Ao falar sobre essa questão, Pedro nos coloca diante de uma situação que muito se repete na educação brasileira: a precarização do trabalho docente e o descaso com que se tem tratado o ensino no país.

Segundo Sampaio e Marin (2004) estamos vivendo uma época de precarização do ensino docente, no qual vários fatores estão envolvidos, entre eles: a necessidade desses professores de trabalhar em várias escolas buscando melhorar seu rendimento financeiro mensal; o elevado número de alunos por sala de aula e a alta rotatividade de professores nas escolas também têm sido grande dificultador da educação de qualidade. Sobre esse último aspecto, Augusto (2005, p. 14) diz:

No cotidiano escolar, há intensa rotatividade de local de trabalho, pois a maioria dos docentes se vê na contingência de ter de trabalhar em duas ou três escolas, sempre com elevado número de alunos. As mudanças que estão ocorrendo em educação nas escolas estaduais, a avaliação de desempenho em implementação, aliadas aos baixos salários dos professores acabam se constituindo em fator de pouca atratividade, e muitos que ingressaram após os últimos concursos realizados, já pediram afastamento.

A rotatividade de professores de que nos fala o autor é um aspecto importante a se considerar uma vez que afeta diretamente os alunos, pois, além de muitas vezes o novo professor não conseguir dar continuidade ao trabalho que estava sendo desenvolvido pelo professor anterior, a constante troca de professores, faz com que o vínculo que existia ou que estava sendo criado entre os alunos se perca, tornando-se necessária a construção de um novo vínculo com o novo professor, o que nem sempre é um processo rápido.

Além disso, segundo Pedro, seria fundamental que os professores trabalhassem em período integral dentro da escola, tendo um horário específico para preparar suas aulas e cuidar de sua formação. Faz-se não apenas necessário, mas urgente um olhar especial para a formação dos professores e as condições de trabalho que lhes são oferecidas, para que tenham oportunidade de se prepara melhor objetivando atender as necessidades dos alunos que precisam de sua intervenção para que aprendendo possam se desenvolver. Esteban (2002, p. 26) falando sobre a formação de professores nos lembra que:

Formar professores e professoras não é uma tarefa exclusivamente técnica, é sobretudo uma ação ética. Temos que pensar num profissional capaz de enfrentar as demandas provenientes de toda uma nova realidade que se constrói no cotidiano, considerando as novas tecnologias inclusive, mas devemos dar especial atenção ao fato de que este profissional tem que enfrentar desafios múltiplos que são, sobretudo, dilemas humanos.

Salas de aula lotadas, crianças com conhecimentos cotidianos dos mais diversos, histórias de vida marcadas por realidades que muitas vezes fogem do alcance da escola, mas que de alguma forma podem interferir no processo educacional, são alguns dos dilemas encontrados pelos professores nos dias atuais; dilemas esses que sequer são apresentados ao futuro professor durante sua formação.

Outro aspecto a ser considerado segundo Pedro é o “*desestímulo*” do professor que também tem trazido consequências para o desempenho de seu papel como educador. Para Oliveira (2004), o professor cada vez mais tem assumido responsabilidades que estão muito além de sua formação e função. Dentre elas, segundo a autora, estão as funções de assistente social, psicólogo, enfermeiro entre outras, que tem contribuído para a falta de estímulo e até certa falta de comprometimento de alguns professores, uma vez que tem se perdido o foco de seu trabalho. Segundo ela: “Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.” (Idem, p. 132). Tal situação faz com que cada vez mais o processo educacional entendido como aquisição dos bens culturais acaba se perdendo em meio a tantas outras atividades que têm sido desenvolvidas por professores. O professor visto como aquele que pode atender a criança em suas mais diversas necessidades, acaba por deixar de se ver em sua real função: ensinar.

De acordo com Facci (2004), outras questões também estão envolvidas no desânimo dos professores. Segundo a autora:

A crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o *status* que a profissão ocupa no nível social. Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional. (Idem, p. 28).

A questão salarial dos professores é um dos aspectos mais críticos no que se refere à desvalorização do profissional e que acaba por desestimulá-lo também. Não se trata apenas da maneira como o professor é visto socialmente, muitas vezes com

descaso, se trata também da vida com poucos recursos e conseqüentemente com pouca ou nenhuma condição de acesso aos bens culturais, inclusive àqueles que permitiriam ao professor se atualizar. Ao problematizarmos essa questão, levantamos outras tantas que ainda permanecem sem solução pelas autoridades competentes, entre elas, o descaso e a falta de respeito dos órgãos competentes com o professor, que acabam acarretando a mesma postura em toda a sociedade com relação a esses profissionais (FACCI, Idem).

Como se não bastasse, há ainda outra questão importante referente ao esvaziamento do trabalho do professor. Ainda há uma forte tendência da pedagogia em reduzir o trabalho do professor à função de facilitador, o que para Facci (2004), Sampaio e Marin (2004) e Duarte (2010) trata-se de uma descaracterização do trabalho que deveria ser desenvolvido. Uma vez sendo concebido como facilitar no processo de aprendizagem da criança, o professor não tem mais o compromisso de transmitir a ela os conhecimentos que precisam ser apropriados: não é mais responsável por socializar o conhecimento, é o aluno quem constrói seu próprio conhecimento não sendo mais dependente do professor (DUARTE, 2010).

Através dos enunciados dos professores e dirigentes entrevistados, foi possível refletir a partir da perspectiva histórico-cultural sobre algumas idéias referentes ao fracasso escolar que já nos haviam sido contadas pela história e que ainda se mantêm presentes na concepção de alguns profissionais. Contudo, foi possível também conhecer a maneira como a escola enfrenta o fracasso escolar e algumas propostas de intervenção de professores em sala de aula. As propostas apresentadas pela escola e por alguns professores nos oferecem pistas para pensarmos possibilidades de enfrentamento do fracasso escolar.

Indícios foram observados de que alguns profissionais entrevistados têm a idéia de que as dificuldades de aprendizagem podem ser de cunho orgânico. Apesar de observar a presença das idéias organicistas em alguns enunciados, a abordagem teórica escolhida para esse trabalho possibilitou um olhar diferente para se pensar as dificuldades escolares, uma vez que assumo com Vigotski (2010b) que nos constituímos nas relações sociais e com Saviani (2008b) que é papel da escola transmitir às crianças os conhecimentos historicamente acumulados pelos homens, e fazê-lo de maneira sistematizada. Assim, o processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos deve se dar no espaço escolar, através das relações vividas pela criança dentro deste contexto.

A seguir, apresento as considerações que, mesmo sendo as finais do texto, nem de longe são as finais das reflexões que ainda são necessárias acerca dos problemas aqui apontados e de possíveis maneiras de enfrentamento do fracasso escolar. Como aponta Kassar (2012), caminhamos com avanços e tropeços. “Na escola, a luta pela efetivação de direitos esbarra na identificação das diferenças ainda como algo extraordinário e como – de fato – constitutivas de nossa população.” (p.845).

V – FRACASSO ESCOLAR: MAIS ALGUMA COISA A DIZER?

Eis agora mais um desafio: as considerações finais, mesmo sabendo que não é o final, pois, além de tratar-se de um estudo preliminar de uma problemática ainda presente que deixa a ver as contradições da/na história, trata-se também da consciência de que muito mais esta pesquisadora tem a estudar. Ainda, deparo-me com questões que precisam de um olhar cuidadoso que demanda aprofundamento e adensamento.

Procurei estar atenta o tempo todo aos objetivos a que me propus no início deste trabalho e agora, faço algumas reflexões a partir do que encontrei.

Muitas questões se fizeram presentes ao longo deste trabalho, mas, retornando aos meus objetivos, retomo uma das questões centrais: o que pensam os professores entrevistados sobre o fracasso escolar e suas causas? Como eu disse no início das análises das entrevistas, essas duas questões se fundiram nas respostas que encontrei ao tentar compreendê-las.

Apesar de alguns dos profissionais entrevistados explicitarem certa clareza com relação ao tema abordado, ainda parecem esbarrar em algumas crenças que durante décadas tentaram dar conta de explicar o fracasso escolar, suas origens e conseqüências. Alguns olhares ainda se voltam para questões familiares e para o próprio sujeito como responsáveis pelo fracasso escolar e isso, não pode ser ignorado. Ao olhar para alguns alunos que não correspondem às expectativas dos programas escolares e que foram / são considerados menos capazes, a escola passa a ser o nascedouro do preconceito que impede a criança de avançar em seu aprendizado desde a sua entrada na instituição. Tal preconceito direcionando os olhares a problemas orgânicos, inerentes ao sujeito, faz com que muitas escolas apóiem-se em soluções medicamentosas para amenizar o problema. Diante da biologização que muito se fez e ainda se faz das dificuldades escolares, Collares e Moysés (2010) nos lembram que tal atitude além de culpabilizar a vítima, isenta de responsabilidade todo o sistema social em que ela está inserida, pois, sendo o problema de ordem biológica, não há propostas pedagógicas ou esforços no interior da escola que possam resolver tal questão. Novamente quero lembrar que há crianças com problemas de origem orgânica que têm direito de serem cuidadas, acompanhadas, atendidas em todas as suas necessidades peculiares. Não foi, entretanto, meu objetivo, em momento algum, tratar desse aspecto e dessa especificidade nos limites deste trabalho – o que demandaria, com certeza, outros estudos. Refiro-me aqui

àquelas crianças que, por ineficiência da escola, não aprendem e passam a ser responsabilizadas por seu não aprendizado.

Outra crença ou mito que também esteve presente na fala de alguns profissionais entrevistados é o de que se a família não colaborar, a criança não terá êxito na escola. A questão é que para a escola de modo geral e para alguns poucos profissionais entrevistados, a família deve atender àquilo que a escola não tem dado conta. Contudo, não se pode esperar que a família resolva os problemas que seus filhos apresentam em seu processo de escolarização. Enfrentar as dificuldades escolares é problema da escola, é ela a responsável por transmitir à criança o saber sistematizado (SAVIANI, 2008a). Apesar de encontrar esse mito em alguns enunciados, outros apresentados aqui, nos dão indícios de que para alguns profissionais, não é a família quem tem que resolver as dificuldades escolares de seus filhos, mas sim a equipe de profissionais, que deve encontrar meios alternativos para solucionar tal questão. Um exemplo disso é quando Mariana diz que os professores é que têm formação para transmitir à criança o saber sistematizado.

Não é meu objetivo aqui responsabilizar o professor por esse discurso, antes, é preciso nos atentar à formação deste profissional para não cometermos o engano de tratá-lo como preconceituoso e como alguém que apresenta má vontade diante de seus alunos.

O professor acaba sempre por reproduzir o que viveu, ouviu e/ou aprendeu durante sua formação e o convívio com colegas de profissão que por sua vez também internalizaram o que viveram e aprenderam em sua formação inicial, além do que vivenciam e aprendem no convívio com outros profissionais e assim por diante. Aliás, a má formação dos professores, como nos disse Pedro, é também um fator importante a se considerar quando pensamos sobre a perpetuação dos mitos referentes ao fracasso escolar. Contudo, tal questão é abrangente, carrega a história e faz história, em um movimento sempre dialético, contraditório, com avanços e recuos. O reducionismo direcionado ao trabalho do professor, também contribui para que ele mesmo se veja como menos necessário à sociedade.

A reflexão sobre os estudos de Vigotski (2010) mostra a importância do outro, do mais experiente, no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Quando pensamos no esvaziamento do trabalho do professor e em seu papel que hoje ainda tem sido visto apenas como um facilitar da aprendizagem, de

acordo com a lógica neoliberal do “aprender a aprender”, nos deparamos com um obstáculo a vencer. Uma vez que não há professores ensinando, como haverá crianças aprendendo? Faz-se realmente urgente que, com uma visão de totalidade, se estude propostas de enfrentamento do fracasso escolar no interior da escola. A análise do cotidiano, do detalhe, do micro, das relações sociais deve vir carregada do sentido da totalidade, ou seja, nada se desvincula do “caráter histórico da multiplicidade de mediações complexas e contraditórias que explicam a realidade objetiva da sociedade”, como dizem Bittar e Ferreira Jr (2009, p. 489). Há um perigo, alertam esses autores, que a produção acadêmica em educação fique na análise de fragmentos isolados, pulverizados, fazendo com que percamos de vista os condicionantes políticos, econômicos e sociais.

Ainda no que se refere aos mitos explicativos do fracasso escolar, que responsabiliza a criança pelo seu sucesso acadêmico ou não, vale considerar que há literaturas que defendem a idéia de que a possibilidade de aprender ou não está relacionada a questões biológicas; os olhares se direcionam assim para a criança como responsável por seu aprender ou não, e esse direcionamento do olhar do professor se dá muito cedo, ainda durante a sua formação. O esvaziamento do trabalho do professor somado à má formação e aos mitos que servem para justificar o fracasso escolar explicando-o como fracasso da criança são fatores que contribuem para que tal situação se perpetue, pois, se a criança é a responsável por seu não aprender, o que se pode então fazer? Daí muitos profissionais acreditarem que não adianta rever as práticas pedagógicas ou dispor de um esforço pessoal no sentido de tentar encontrar novas maneiras de ensinar uma vez que o aluno não conseguirá aprender, seja por incapacidade própria ou por falta de ajuda da família como vimos em algumas pesquisas apresentadas neste trabalho.

Contudo, após a realização e análises das entrevistas, pistas foram oferecidas para refletirmos sobre a importância de um trabalho conjunto dos profissionais da educação para o enfrentamento do fracasso escolar. Buscar o que os profissionais fazem como propostas de intervenção foi o segundo objetivo a que me propus no início deste trabalho. Patrícia nos relatou como a escola enfrenta as dificuldades de aprendizado de seus alunos que, além de contar com a recuperação intensiva e paralela, conta também com o professor auxiliar em sala de aula dando uma atenção individualizada às crianças que apresentam uma necessidade maior de ajuda. Penso caber aqui uma pequena

observação no que se refere à ajuda do professor auxiliar. De acordo com as normas, para essa atuação só poderá haver um professor auxiliar em uma sala do ensino fundamental I se houver no mínimo 25 alunos na sala. Caso haja alguma transferência e a sala de aula passe a ter 24 alunos, não será permitida a presença deste professor. É curioso pensarmos nessa lógica. O que pode ter levado a ela? Demandaria outros estudos, com certeza.

De qualquer forma, é fundamental que essa exigência seja cumprida. Contudo, o professor auxiliar muito tem ajudado nos trabalhos realizados com alunos que apresentam dificuldades escolares onde a pesquisa foi realizada, como relatou Patrícia: “[...] *Hoje nós temos na sala de aula o professor auxiliar que ele ajuda com esses alunos que tem uma defasagem na aprendizagem*”.

Quanto às propostas da escola para enfrentamento do fracasso escolar, retomo aqui, além das já citadas por Patrícia, a postura que parece ser adotada pela coordenadora pedagógica da escola, principalmente quando diz que são os profissionais da educação, os que estudaram e se prepararam para isso, os responsáveis por oferecer à criança uma educação formal. É papel da escola e não dos pais. Encontro aqui, algo que considero de grande importância. A preocupação da escola em orientar os pais sobre como podem ajudar seus filhos em casa, nos oferece indícios para pensarmos que a escola acredita que tal ajuda possa melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, porém, não coloca nas famílias a responsabilidade pelo não aprender da criança e não usa a desculpa da ausência de ajuda das famílias para não ensinar, antes, a fala de Mariana nos oferece pistas para pensarmos que a escola tem procurado dar conta, em seu interior, das dificuldades escolares que se apresentam. Apesar de ter encontrado em muitas pesquisas, inclusive algumas citadas neste trabalho, o ponto de vista de escolas que não cumprem seu papel e justificam sua ineficiência colocando na criança e em sua família a responsabilidade pelo fracasso escolar, penso ter encontrado uma escola que cumpre o seu papel, pois, o comprometimento da instituição diante do ensinar, nos apresenta como resultados, o baixo número de alunos com dificuldades de aprendizado. Há que se destacar também a responsabilidade assumida junto aos professores de se desenvolver um trabalho em equipe, além de uma proposta que visa orientar os pais sobre como podem ajudar seus filhos nas atividades escolares, caso seja possível. Entristece-me pensar que, apesar da beleza do trabalho realizado não apenas por esta

escola e seus profissionais, mas por todos aqueles que acreditam na educação, este não recebe a valorização devida em nosso país. Contudo, a luta continua...

Outras propostas de enfrentamento do problema também merecem atenção aqui. A professora Ana em seu enunciado relata que, uma maneira que utiliza para enfrentar o fracasso escolar é tentar ajudar a criança a se ver como capaz de aprender. Relata que costuma dizer aos seus alunos: *“você é capaz, você é inteligente, só está faltando você acreditar porque eu já acredito em você; então você tem primeiro que tratar a autoestima.”* Tal idéia também aparece no depoimento de Mariana quando diz que é preciso desenvolver um trabalho visando melhorar a “autoestima” do aluno. Remetendo-nos novamente aos ensinamentos de Vigotski (2010b): se nas relações sociais nos constituímos, as internalizamos e passamos a ver o mundo e a nós mesmos como os outros nos vêem, não seria essa proposta para enfrentamento do fracasso escolar em sala de aula também mais uma alternativa que somada às outras apresentadas neste trabalho poderia significar avanços em relação ao aprendizado de todos, na escola?

A professora Luiza também dá sua contribuição para enfrentar o fracasso escolar em sala de aula quando diz: *“Toda criança é capaz, basta você ajudar, às vezes ele está precisando de uma ajuda tua e você está ali.”* Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 111), a criança precisa “de oportunidades para adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais, mediadas pelo professor”. O relato de Luiza nos dá indícios de que um trabalho ativo do professor não deixando de lado a criança que apresenta dificuldades de aprendizado, mas sim lhe oferecendo a ajuda necessária, traz resultados positivos no processo de aprendizagem da criança.

Ao objetivar alunos alfabetizados ao final do 2º ano, Mariana nos dá pistas de que a escola está atenta a todos os alunos já no início de sua escolarização, não empurrando os problemas que possam aparecer. Buscar uma solução o mais rápido possível parece ser o caminho encontrado pela escola para atingir o objetivo de alfabetizar os alunos no menor tempo possível.

A coordenadora também fala da responsabilidade dos profissionais envolvidos com a educação quando diz: *“Se nós mesmos não demonstrarmos nossa competência e responsabilidade naquilo que fazemos, quem é que fará?”* Sua fala nos oferece pistas para novamente pensarmos que essa é a política que a escola adota frente aos obstáculos que precisam ser enfrentados. Não há desculpas para que o professor não cumpra seu papel, pois se é ele quem deve ensinar, não cabe qualquer justificativa que diga o

contrário, eximindo-o de seu papel. Contudo, destaca também que a “autoestima” do professor deve ser cuidada principalmente quando seu trabalho não traz o resultado esperado: o aprendizado da criança. Para ela, é necessário acompanhar o trabalho do professor observando sua metodologia, não o culpando pelo insucesso de alguma prática, pois, segundo ela: “*Somos uma equipe e o problema de um é um problema da escola.*” O trabalho em equipe realizado também nos momentos de maior dificuldade em sala de aula, como citei acima, nos oferece indícios para pensarmos se não seria esse um dos principais trabalhos a serem realizados no interior da escola visando equacionar os problemas que se apresentam.

Na perspectiva teórica que assumo nesta dissertação, retomo o que expus em outro capítulo: o que meus entrevistados chamam de “autoestima” eu coloco o foco da reflexão na constituição social e histórica da identidade do aluno e, com certeza, do professor e dos pais, conforme ensina Oliveira (1994), também pesquisadora que assume a perspectiva histórico-cultural.

Se, como nos diz Santomé (2003), “As crenças e ações humanas são construídas e modificadas em função das circunstâncias em que se vive e trabalha”, é importante considerarmos que a maneira como a escola entende seu papel e como parece lidar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, tem trazido resultados para uma reflexão mais cuidadosa das práticas que propõe.

Parece-me caber aqui ainda, o encerramento do depoimento de Mariana:

[...] Queremos muito dar um ensino de qualidade aos nossos alunos. Queremos que eles sejam críticos e questionadores, pois somente assim teremos dado conta de fazer a nossa parte, preparando esses pequenos para a árdua luta que ainda está por vir nos anos que se seguem da sua escolarização. Quanto mais preparados eles forem, mais chances eles terão de sucesso e, o sucesso dos alunos, claramente é o nosso sucesso.

Assumir a responsabilidade pela transmissão dos conhecimentos sistematizados às crianças e trabalhar junto com o professor nessa caminhada pode ser uma proposta com possibilidades de se começar a resolver algumas questões referentes ao fracasso escolar. Esteban (2002, p. 24-25) nos lembra que: “A realidade escolar reflete, mantém e em certa medida reproduz em seu cotidiano as profundas desigualdades, tensões e possibilidades sociais”.

Não objetivo aqui ignorar que o fracasso escolar é socialmente produzido e que a escola acaba por reproduzir as relações de poder existentes no mundo capitalista, contudo, parece-me interessante considerar alternativas ainda que pequenas que possam nos trazer alguma esperança de estarmos nos movendo em direção à mudança. Neste sentido, me parece interessante, ainda que não seja possível nos limites deste trabalho, uma análise mais aprofundada das propostas relatadas pela coordenadora pedagógica, que encerra seu depoimento de maneira exemplar quando diz: “(...) o sucesso dos alunos, claramente é o nosso sucesso.” Reclamar do produto, me parece uma autodenúncia da escola sobre ela mesma, que é a produtora de tais resultados.

Aprendo com Bittar e Ferreira Jr. (2009) que o método marxiano nos permite estudar a realidade com base em três categorias: o singular, o particular e o universal. Não pretendo me esquecer disso, mesmo tendo ouvido alguns profissionais da educação, de uma determinada escola.

Muito ainda há que se refletir. Como já disse, aqui apresento apenas o início de uma reflexão que abre caminhos para várias outras questões que precisam ser investigadas. Não tenho a pretensão de esgotar o assunto ou trazer soluções para as questões levantadas, contudo, pistas me foram oferecidas de que alguns profissionais conseguem pensar a escola como a instituição responsável por oferecer à criança o acesso ao mundo do conhecimento científico. É urgente que a escola se veja como capaz de enfrentar o fracasso escolar e que comece a se mover nesse sentido, buscando meios alternativos para dar conta das dificuldades escolares apresentadas por seus alunos. O fracasso escolar, enquanto problema social está longe de se resolver, mas nossas crianças clamam por socorro já!

VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A., RODRIGUES, T. C., CRUZ, A. C. J. Fracasso escolar na sociedade de controle e “Aprendi o que é ser preto sob o racismo da escola”. In ARROYO, Miguel G.; ABRAMOWICZ, Anete (Orgs.) *A Reconfiguração da Escola*. São Paulo: Papirus, 2009.

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 2000.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

ANGELUCCI, C. B., KALMUS, J., PAPARELLI, R., PATTO, M. H. *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr., 2004.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASBAHR, F. S. F., LOPES, J. S. *A culpa é sua*. Psicologia USP, 17(1), 53-73, 2006.

AUGUSTO, M. H. O. G. *As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente*. GT: Trabalho e Educação / n.09 – 28ª Reunião da ANPED, 2005.

BAKHTIN, M. M., VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 12ª ed., 2006.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BITTAR, M. e FERREIRA JR, A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009.

BRUSCHINI, C. *Uma abordagem sociológica de família*. Revista Brasileira de Estudos de População, v 6, n. 1, p. 1 – 23, jan./jun, 1989.

CAMPOS, N. A. S. A. *O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola*. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, 1995.

CARVALHO, M. E. P. *Relações entre família e escola e suas implicações de gênero*. Cadernos de Pesquisa, nº 110, julho de 2000.

CASTRO, J. M., REGATTIERI, M. (ORG.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CHARLOT, B. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomediático ao objeto da pesquisa. In Arroyo, M. G. e Abramowicz, A. (Orgs.) *A Reconfiguração da Escola*. São Paulo: Papyrus, 2009.

COLLARES, C. A. L. MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. Campinas: Unicamp: Faculdade de educação / Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

COLLARES, C. A. L. MOYSÉS, M. A. A. preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. Org. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CRISTOFOLETI, R. C. *O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina... uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas*. Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

DESSEN, M. A., POLONIA, A. C. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Paidéia, 2007, 17(36), 21 – 32.

DIAS, A. T. T. *Pesquisando a relação família-escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação Brasileiros*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, 2009.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Conhecimento e modernidade: novos e velhos desafios para o marxismo. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG, 2010, Goiânia. Conhecimento e modernidade: novos e velhos desafios. *Anais...* Goiânia: FE/UFG, 2010.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p.29-45, julho/2003. In: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf> Consultado em 15/11/2012

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

_____. *Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola*. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 123, 124, 2009.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D., EIDT, N. M., TULESKI, S.C. Contribuições da Psicologia histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124, 2006.

FARIA, G. G. G. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Goiás, 2008.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FORGIARINI, S. A. B., SILVA, J. C. da. *Escola Pública: Fracasso Escolar Numa Perspectiva Histórica*. Artigo apresentado no Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação – A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica: 35 anos do Curso de Pedagogia promovido pelo departamento de Pedagogia, de 26 a 28 de novembro de 2007, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

FONTANA, R. A. C. CRUZ, M. N. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, L. C. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GEGe. *Palavras e Contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

HOBBSAWM, Eric J. *A Era das Revoluções – Europa 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

JUPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

KASSAR, M. C. M. *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, Editora UFPR, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M. *Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade*. In: *Educação & Sociedade*, v.33, n.120, p.833-849, jul-set. Campinas: Cedes, 2012.

KLEIN, C. *A produção da maternidade no Programa Bolsa-Escola*. *Estudos feministas*, Florianópolis 13 (1): 216, janeiro-abril, 2005.

KRAMER, S. *Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica*. *Cad. Pesq. São Paulo* (42): 54 - 62, agosto de 1982.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, P. V., FACCI, M. G. D. *O psicólogo escolar e seu trabalho frente ao fracasso escolar numa perspectiva crítica*. IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPE, Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, 2009.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, Q. R. *Curso de Psicologia Geral* – vol 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S.G.L. e MILLER, S. (orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: J.M. Editora, 2006.

MEDEIROS, C. P. A disciplina escolar: A (in)disciplina do desejo. In A. Abramowicz & J. Moll (Orgs.), *Para além do fracasso escolar* (6a ed). Campinas, SP: Papyrus, 2003.
MOYSÉS, M. A. *Carências nutricionais*. Caderno CEDES, São Paulo, nº 15, Cortez, 1986.

_____. Mudança da auto-estima em menores institucionalizados. In *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogos do estado de São Paulo*, ano 5 (10), São Paulo: Edicon, 1986.

MOYSÉS, M. A. A., COLLARES, C. A. L. *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*. In: Cadernos CEDES, nº 28, p. 31 – 48, 1992.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n.89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, I. M. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1994.

PADILHA, A. M. L. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3 ed. São Paulo: Plexus, 2004.

PATTO, M. H. S. *Privação Cultural e Educação Pré-Primária*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1973.

_____. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1973.

_____. *O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso*. Cad. Pesq., São Paulo (65): 72 – 77, maio de 1988.

_____. *A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações Sobre Um Desencontro*. Psicologia - USP, São Paulo, v.3, n.1/2, p. 107 – 121, 1992.

_____. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TA Queiroz, Reimpressão, 1996.

PINO, A. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Caderno CEDES 24, 1991.

_____. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Revista Educação & Sociedade, n. 71. CEDES, Julho de 2000.

PONZIO, A. Introdução. In: BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PRESTES, Z. R. *Quando Não É Quase A Mesma Coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado – Universidade de Brasília, 2010.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2007.

RIBEIRO, P. T. *Processos de Socialização da criança: algumas considerações teóricas*. Disponível em <http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/9mostra/4/551.pdf>. 2011.

SAMPAIO, M. M. F., MARIN, A. J. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SANTOMÉ, J. T. *A Educação em tempos de neoliberalismo*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, D. *Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade*. In: DUARTE, N. (org.) *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p.21-52.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 10 ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3ª Ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. *Sistema Nacional de Educação: o lugar da educação superior*. Educ, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 45-66, jan./jun. 2010.

SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO:
<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/programa-ler-e-escrever> Consultado em 11/12/2012.

SILVA, E. A. *As representações sociais dos alunos, professores e gestores escolares sobre a repetência e sua relação com o fracasso escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade do vale do Itajaí – UNIVALI, 2008.

SILVA, E. N. Pro-Posições, v. 16, n. I (46) - jan./abr. 2005. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/46-resenha-silvaen.pdf> - Consultado em 01/11/12.

SILVA, R. N. DAVIS, C. *É proibido repetir*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

SMOLKA, A. L. B. & NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Questões de Desenvolvimento Humano: práticas e sentidos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

TEIXEIRA, A. *O manifesto dos pioneiros da educação nova*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425.

TERUYA, M. T. *A família na historiografia brasileira, bases e perspectivas teóricas*. <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/A%20Fam%C3%ADlia%20na%20Historiografia%20Brasileira...pdf> – consultado em 06/08/2012

VYGOTSKY, L. S., & LURIA A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Manuscrito de 1929*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. & LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, p. 103 a 118, 2010a.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

WERNER, J. *Saúde e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphos, 2001.

LINK:

<http://www.senado.gov.br/atividade/Materia/getPDF.asp?t=111870&tp=1> Consultado em 24/07/2012.

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_12.HTM?Time=1 Consultado em 12/11/2012