

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**CONCEPÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR:  
DE PERCEPÇÕES FRAGMENTADAS À PERCEPÇÃO COMPLEXA**

**REJANE CAMPILONGO ANGELO**

**São Paulo**  
**2009**

**REJANE CAMPILONGO ANGELO**

**CONCEPÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR:  
DE PERCEPÇÕES FRAGMENTADAS À PERCEPÇÃO COMPLEXA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Elaine T. Dal Mas Dias.

**São Paulo  
2009**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Angelo, Rejane Campilongo.

Concepções de fracasso escolar : de percepções fragmentadas à percepção complexa. / Rejane Campilongo Angelo. / São Paulo : 2009.

177 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2009.

Orientador: Elaine Teresinha Dal Mas Dias

1. Educação - complexidade. 2. Fracasso escolar. 3. Literatura educacional.

CDU: 37.013

**CONCEPÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR:  
DE PERCEPÇÕES FRAGMENTADAS À PERCEPÇÃO COMPLEXA.**

**REJANE CAMPILONGO ANGELO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

---

Presidente: Profa. Elaine T. Dal Mas Dias, Dra - Orientador, UNINOVE

---

Membro: Profa. Marilene Proença de Souza, Dra - USP

---

Membro: Profa. Izabel Petraglia, Dra. - UNINOVE

---

Membro: Prof. Marcos Antonio Lorieri, Dr. - UNINOVE

São Paulo, 12 de Dezembro de 2008

## **DESTE MODO OU DAQUELE MODO**

**Fernando Pessoa  
( Alberto Caeiro )**

*Deste modo ou daquele modo.  
Conforme calha ou não calha.  
Podendo às vezes dizer o que penso,  
E outras vezes dizendo-o mal e com misturas,*

*[...]*

*Procuro dizer o que sinto  
Sem pensar em que o sinto.  
Procuro encostar as palavras à idéia  
E não precisar dum corredor*

*Do pensamento para as palavras  
Nem sempre consigo sentir o que sei que devo sentir.  
O meu pensamento só muito devagar atravessa o rio a nado  
Porque lhe pesa o fato que os homens o fizeram usar.*

*Procuro despir-me do que aprendi,  
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
Desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caeiro,  
Mas um animal humano que a Natureza produziu.*

*E assim escrevo, querendo sentir a  
Natureza, nem sequer como um homem,  
Mas como quem sente a Natureza, e mais nada.  
E assim escrevo, ora bem ora mal,  
Ora acertando com o que quero dizer ora errando,  
Caindo aqui, levantando-me acolá,  
Mas indo sempre no meu caminho como um cego teimoso.*

*[...]*

*Isto sinto e isto escrevo  
Perfeitamente sabedor e sem que não veja  
Que são cinco horas do amanhecer  
E que o sol, que ainda não mostrou a cabeça  
Por cima do muro do horizonte,  
Ainda assim já se lhe vêem as pontas dos dedos  
Agarrando o cimo do muro  
Do horizonte cheio de montes baixos.*

Dedico este trabalho aos meus pais e a toda minha família que sempre  
colaborou com meus estudos e compreendeu minhas ausências.  
Especialmente aos meus filhos, Luccas e Melanie e ao meu marido Duarte, por todo  
companheirismo.  
Eu os amo!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço especialmente à professora Dra. Elaine T. Dal Mas Dias, minha orientadora, pela compreensão das inúmeras dificuldades que se apresentaram, pelo tratamento horizontal e por partilhar sua capacidade intelectual. Nossos encontros eram para mim, mais do que orientação, pois me traziam prazer.

Aos professores Ulisses Araújo e Izabel Petraglia pela importante contribuição durante o exame de qualificação.

À Diretora do Programa de Mestrado em Educação da UNINOVE, professora Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida, por sua preocupação constante com a qualidade do ensino.

Aos docentes do Programa pela oportunidade de ter desfrutado dos seus ensinamentos.

Aos funcionários da universidade que sempre se mostraram solícitos e cordiais.

À Elen Durando por seu esmero na revisão do texto.

Aos meus caros colegas de estudo e de trabalho que dividiram angústias, queixas, mas também saberes e sabores da profissão docente.

Aos meus alunos que participaram dessa longa jornada educacional.

Aos meus mestres que desde a primeira infância deram-me oportunidades de perguntar, criar e sonhar. Entre eles destaco o professor. MS. Marcio Magalhães, professor do curso de Pedagogia, que, em uma pequena nota em meu TCC, me sugeriu que fizesse o mestrado e esta idéia passou a me possuir.

Por fim, agradeço à natureza por se encarregar da criação de tudo que existe, afinal, tudo se liga a tudo.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| LISTA DE TABELAS .....                                                                                            | 2   |
| RESUMO .....                                                                                                      | 3   |
| ABSTRACT .....                                                                                                    | 4   |
| INTRODUÇÃO.....                                                                                                   | 5   |
| 1. Apresentação .....                                                                                             | 5   |
| 2. Teoria da Complexidade .....                                                                                   | 8   |
| 2.1 Sobre paradigmas.....                                                                                         | 8   |
| 2.2 Sobre complexidade.....                                                                                       | 10  |
| 2.3 Sobre complexidade e educação.....                                                                            | 12  |
| 2.4 Sobre a tríade ensino/aprendizagem/subjetividade.....                                                         | 14  |
| 3. Organização do trabalho .....                                                                                  | 17  |
| CAPÍTULO 1 – FRACASSO ESCOLAR: DIFERENTES ABORDAGENS .....                                                        | 18  |
| 1.1 O estado da arte da pesquisa até os anos 1990 .....                                                           | 19  |
| 1.2 A perspectiva da produção do fracasso escolar.....                                                            | 25  |
| 1.2.1 Críticas às idéias cristalizadas.....                                                                       | 29  |
| 1.2.2 As pesquisas sobre o fracasso escolar e os documentos normativos .....                                      | 39  |
| 1.3 Outras perspectivas sobre o fracasso escolar .....                                                            | 44  |
| 1.3.1 Uma perspectiva sociológica que propõe a união de saberes que trabalham a<br>questão da singularidade ..... | 45  |
| 1.3.2 Uma perspectiva psicanalítica que propõe o estudo do contexto cultural.....                                 | 46  |
| 1.3.3 Uma perspectiva multicultural que incorpora perspectivas multidimensionais e<br>sistêmicas.....             | 47  |
| 1.4 Um estudo introdutório: o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar ...                             | 52  |
| 1.5 Problematizando o que tem sido discutido sobre o fracasso escolar .....                                       | 56  |
| 1.5.1 As dimensões do fracasso escolar .....                                                                      | 57  |
| 1.5.2 Sobre relações interpessoais .....                                                                          | 58  |
| 1.5.3 Sobre distúrbios e dificuldades de aprendizagem .....                                                       | 61  |
| 1.5.4 Sobre diferenças, cultura e preconceito .....                                                               | 65  |
| 1.6 Fracasso escolar: fenômeno complexo .....                                                                     | 70  |
| CAPÍTULO 2 – A UNIVERSIDADE: CAMPO SIGNIFICATIVO DE PESQUISA... 73                                                |     |
| 2.1 Procedimentos metodológicos .....                                                                             | 73  |
| 2.2 Distinguindo as diferentes percepções de fracasso escolar presentes nas pesquisas<br>.....                    | 78  |
| 2.2.1 Vertentes Psíquicas .....                                                                                   | 79  |
| 2.2.2 Vertentes Institucionais .....                                                                              | 84  |
| 2.2.3 Vertentes Políticas.....                                                                                    | 105 |
| 2.3 Articulando as proposições identificadas nas teses e dissertações.....                                        | 122 |
| 2.4 A confirmação da hipótese .....                                                                               | 123 |
| 2.5 Trabalhar para o pensar bem.....                                                                              | 124 |
| 2.6 Propostas na perspectiva da complexidade .....                                                                | 128 |
| CONSIDERAÇÕES: O RECONHECIMENTO DO INACABADO .....                                                                | 133 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                 | 137 |
| ANEXO – Resumos das teses e dissertações analisadas.....                                                          | 147 |

**LISTA DE TABELAS**

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1- Categorização das pesquisas a partir dos temas abordados .....                | 53 |
| Tabela 2- Tabulação de teses e dissertações analisadas .....                            | 78 |
| Tabela 3- Classificação das pesquisas em vertentes de explicação do fracasso escolar .. | 79 |

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar, discutir e problematizar as diferentes formas de se perceber o fracasso escolar, expressas na literatura educacional. A hipótese levantada é de que há uma tendência em se estudar esse fenômeno a partir de concepções fragmentadas, reducionistas e/ou unidimensionais. Buscando as motivações para isso, foi realizada, num primeiro momento, uma revisão bibliográfica acerca do tema. Posteriormente, delineou-se a análise de teses e dissertações que tratam da temática e que foram produzidas em Programas de Pós-Graduação de Educação e Psicologia de universidades sediadas no município de São Paulo, entre os anos de 1991 e 2007. Esta pesquisa tem como referência a Teoria da Complexidade e apóia-se em seus princípios para a compreensão do fracasso escolar, para a interpretação dos trabalhos selecionados e para propor o enfrentamento desse fenômeno por intermédio da reforma do pensamento, procurando integrar saberes, entre os quais, a ciência e a filosofia. A análise promoveu uma distinção entre as concepções de fracasso escolar que se apresentam em vertentes psíquicas, institucionais e políticas. Os resultados demonstram que as pesquisas, ao recortar o objeto e estudar uma das partes do fenômeno, o tomam como universal, reduzindo a discussão. Esses estudos centram as questões ora na falta de conhecimento dos professores, ora na dificuldade das relações interpessoais entre esses profissionais e os estudantes, ora na falta de qualidade das políticas públicas e, ainda, nas relações de poder que se estabelecem nas estruturas escolares. Nas pesquisas selecionadas, tais aspectos são desvinculados do contexto e as concepções de fracasso escolar aí presentes parecem pautar-se em um paradigma simplificador. Entretanto, as diferentes vertentes foram valorizadas e procurou-se articular os encaminhamentos sugeridos pelos diversos autores. A presente pesquisa apóia-se, ainda, em uma ética complexa que o contrapõe às diversas formas de se refletir sobre o fracasso escolar.

**Palavras-chave:** Educação; Complexidade; Fracasso escolar.

## ABSTRACT

This study aims at identifying, discussing and problematizing the diverse forms of perceiving education failure, expressed in education literature. The hypothesis here proposed is that there is a tendency in studying the phenomenon from fragmented, reductionist and one-dimensional conceptions. Searching the motivations for that, it was carried out, at first, a bibliographical revision on the theme. Secondly, it was outlined the analysis of theses and dissertations dealing with the theme, produced by programs of post-graduation in education and psychology by universities located in São Paulo city, between the years of 1991 and 2007. This research has as a reference the Theory of Complexity, and is based on its principles for understanding school failure, in order to interpret the selected works and to put forward the facing of such phenomenon by means of the reform of thought, aiming at integrating forms of knowledge, among which, science and philosophy. The analysis provided a distinction between the conceptions of failure at school founded on psychological, institutional and political aspects. The results show that, in the process of cutting out the object and studying one of the parts of the phenomenon, they take it for universal, what reduces the discussion. Such studies center the questions at times on the teachers' lack of knowledge, at times on the interpersonal relations difficulties between those professionals and students, or on the lack of quality of public policies, as well as on the power relations that take place on school structures. In the selected researches, such aspects are untied from their contexts and the conceptions of failure at school presented seem to be based on a simplifying paradigm. However, the diverse lines have been valued and there was a search in articulating the directions suggested by the different authors. This research is based, as well, on a complex ethics which sets it in opposition to the different forms of reflecting on failure at school.

**Key words:** Education; Complexity; Failure at school.

## INTRODUÇÃO

### **1. Apresentação**

Formada em Ciências Naturais, ingressei na área da educação há vinte anos como professora do ciclo II, ensino de 5ª a 8ª série. Mais tarde, na busca por aperfeiçoamento, complementei minha formação cursando Pedagogia e especializando-me em Psicopedagogia. Profissionalmente, além de lecionar em escolas públicas e particulares, tive a oportunidade de exercer a função de coordenadora pedagógica.

Nessa trajetória, tenho percebido a insatisfação dos profissionais que atuam na área da educação, os quais se mostram descontentes com o baixo desempenho escolar nas avaliações realizadas por órgãos públicos, entre eles o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Exame Nacional de Português e Matemática aplicado em Escolas Públicas, denominado Prova Brasil. Como causas para a ocorrência desse fenômeno identificam-se comumente as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a incompetência dos professores ou, ainda, questões relacionadas à estrutura ou a algum tipo de negligência familiar.

A função de coordenadora levou-me a mediar situações conflituosas, relacionadas sobretudo ao baixo desempenho dos educandos, à prática pedagógica e ao excessivo número de alunos encaminhados a especialistas da área da saúde. Nesse sentido, presenciei famílias que, não obstante acatassem as indicações dos professores, desistiam do acompanhamento profissional em virtude de sua duração e dos resultados aquém de suas expectativas. Testemunhei, outrossim, a conduta de alguns docentes, visivelmente marcada por discriminações, pela necessidade de encontrar o aluno ideal, pela dificuldade em administrar situações do cotidiano escolar ou, ainda, pela falta de motivação na busca de formação complementar.

As justificativas dos professores para o baixo desempenho escolar centravam-se geralmente nas dificuldades dos alunos, e para suprir essa deficiência sugeria-se com frequência a conscientização dos familiares e, posteriormente, o encaminhamento externo a algum profissional da área da saúde. Caso a família não se engajasse na luta pela reversão da situação, considerava-se essa omissão o fator determinante para os entraves enfrentados pelos discentes. Entretanto, se a família seguisse as orientações da escola e ainda assim as queixas escolares persistissem, a

justificativa para a recorrência da situação centrava-se nas dificuldades da própria criança.

Diante dessas justificativas relacionadas sobretudo à organização familiar, à condição social, à indisciplina, às deficiências e aos chamados distúrbios de aprendizagem, a escola demonstra fragilidade, defrontando-se com a falta de recursos humanos e materiais, além de insuficiente instrumentalização técnica, teórica e ética que possa sobrepujar todos esses obstáculos. Cumpre assinalar que o próprio conceito de dificuldade de aprendizagem está presente nos discursos dos membros da escola de forma hermética e tem sido nomeada com termos de diferentes áreas do conhecimento, como dislexia, disortografia, discalculia, hiperatividade, déficit no processamento auditivo, problemas emocionais etc.

As inúmeras experiências conflituosas vividas na função de coordenadora poderiam desanimar muito facilmente um profissional em seu percurso, todavia eu me sentia incitada a enfrentá-las. Assim sendo, no curso de especialização em Psicopedagogia, discuti, em parte da monografia apresentada, os conceitos de *dificuldade de aprendizagem* e *fracasso escolar* – conceituando-os respectivamente como *parte do processo de ensino e aprendizagem*, que pode ser de caráter provisório e relativo, e *fenômeno recorrente de evasão e retenção*, produto de múltiplos fatores – os quais se confundem e interferem recursivamente no trabalho educativo e no meio educacional.

Não satisfeita, entretanto, com minha formação acadêmica, elaborei um projeto para ingresso no Programa de Mestrado, no qual abordei, a princípio, a seguinte questão: qual a concepção de fracasso escolar para os educadores? Tinha como hipótese que esses profissionais não faziam distinção entre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem, uma vez que eles mantinham concepções reducionistas e/ou segmentadas sobre os conceitos, centrando as causas para a ocorrência do fenômeno na tríade aluno-família-professores. No entanto, logo no início da pesquisa bibliográfica acerca do tema, localizei a tese de livre-docência de Cecília Azevedo Lima Collares (1995), que não somente trazia a confirmação de minha hipótese, como ampliava a discussão para a área da saúde, indicando que psicólogos e médicos também não fazem distinção entre os dois termos.

O contato com a literatura especializada suscitava novos questionamentos, especialmente no que concerne aos distintos modos de compreensão e abordagem do fracasso escolar. As alusões ao fenômeno, presentes nos materiais que eu havia consultado, apresentavam diferenças pontuais, podendo-se referir ao baixo desempenho, à interferência da subjetividade do professor e do aluno, à aprendizagem, ao ensino ou, ainda, à articulação entre alguns desses aspectos. Nesse sentido, à medida que eu ampliava a minha pesquisa acerca do fracasso escolar, eu identificava diferentes explicações para a fragilidade da escola e parecia-me que o fenômeno estava sendo estudado de forma fragmentada, o que poderia dificultar a apreensão e o entendimento das questões a ele relacionadas. Da mesma forma, a busca pelo enfrentamento do problema não permitia a compreensão do fenômeno em sua complexidade.

O fracasso escolar, da e na escola pública brasileira, é estudado há mais de um século e, com o passar dos anos, novos elementos foram trazidos à discussão. Entretanto, o que me chamava a atenção eram as diferentes formas de perceber e explicar as situações que envolviam queixas escolares, fator que me parecia preponderante na orientação do discurso desenvolvido nos materiais especializados. Destarte, as questões que se colocam são: quais as concepções de fracasso escolar que permeiam a literatura? Como estão contempladas nas pesquisas educacionais? Quais as articulações presentes nos materiais analisados?

Pretendendo responder a essas questões, delineou-se como objeto de estudo da presente pesquisa as concepções de fracasso escolar. Objetiva-se, pois, identificar, discutir e problematizar as diferentes maneiras de se perceber o fenômeno, a partir da análise de teses e dissertações que, de alguma forma, estão relacionadas à temática e foram produzidas em Programas de Pós-Graduação de Educação e Psicologia de universidades sediadas no município de São Paulo entre os anos de 1991 e 2007. A hipótese levantada é de que há uma tendência em se estudar o fenômeno do fracasso escolar a partir de concepções fragmentadas, reducionistas e/ou unidimensionais.

Entendo o fracasso escolar como fenômeno complexo e creio que a possibilidade para seu enfrentamento esteja na reforma do pensamento. Nesse sentido, o reducionismo que continua procurando a causa e a nomear o culpado, tentando eliminar ambigüidades e incertezas na educação, deve ser substituído por um pensamento “apto a apreender a multidimensionalidade das realidades, a reconhecer o jogo das interações e retroações” (MORIN *in* RODRIGUES e CARVALHO, 2002). Creio, outrossim, que

para enfrentar um fenômeno é preciso conhecê-lo (Morin, 2005b), todavia o conhecimento não é “mais passível de redução a uma única noção” (p.18).

Optei pela Teoria da Complexidade, uma vez que ela incorpora diferentes saberes, procurando as relações entre eles. Seguindo as indicações de Araújo (2002b), entende-se que

Temos de encontrar um referencial que incorpore em seu interior, em seus pressupostos epistemológicos e metodológicos, a perspectiva de que tais olhares parciais se complementam e ajudam a compor um quadro de complexidade que enriquece a leitura da realidade objetiva e subjetiva presente [...]. Longe de desconsiderar (ou tentar anular) as incompatibilidades teóricas e epistemológicas que existem entre os diferentes referenciais apresentados, pois são evidentes, tal proposta busca reconhecer suas diferenças e ao mesmo tempo enxergar os aspectos complementares que compõem o quadro multifacetado e multidimensional da realidade cotidiana. (*Ibid.*, p. 225-226)

Além de colaborar na análise das concepções de fracasso escolar identificadas nas pesquisas selecionadas, a Teoria da Complexidade é uma possibilidade de compreender ou interpretar o próprio fenômeno, por tratar-se de um referencial que procura abarcar relações entre multifatores e diferentes dimensões daquilo que é percebido. Morin (2007) afirma que

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. (p. 335)

Nessa perspectiva, o presente trabalho apresenta como referência a Teoria da Complexidade na abordagem de Edgar Morin, para quem o termo *complexidade* diz respeito não ao que é complicado, mas ao que é tecido junto. No que concerne à teoria, destaco a seguir alguns aspectos para que o leitor melhor compreenda a interpretação tecida aqui acerca do fenômeno do fracasso escolar.

## **2. Teoria da Complexidade**

### **2.1 Sobre paradigmas**

Ao longo de sua história, a filosofia tem refletido sobre o conceito de conhecimento, sobre a distinção entre o conhecimento sensível e o intelectual, bem como a definição dos princípios do pensamento verdadeiro e os procedimentos para alcançá-lo. O que pode ser entendido como racionalidade passou a ser o paradigma da modernidade. Eis o que Morin afirma sobre paradigma:

Em resumo, o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou a regeneração. (MORIN, 2005e, p. 26)

[...] um paradigma não explica, permite e orienta o discurso explicativo; [...] o paradigma permite-nos elaborar uma teoria não-mutilante, não unidimensional da vida, mas não produz automaticamente esta teoria. (MORIN, 2005b, p. 396)

De acordo com o autor, entretanto, existe um paradigma simplificador, em que a separação, a ordenação e a redução se impõem às ciências, dificultando a percepção das relações entre os fatores que compõem fenômenos complexos. A ciência clássica, pautada nesse paradigma, postula que toda complexidade é superficial e deve ser eliminada. Nessa perspectiva, a ciência se dissocia da filosofia, se reduz às especialidades e divide o homem em ser biológico e ser cultural, não reconhecendo, portanto, que um não existe sem o outro. A respeito dessa dissociação, exemplifica Morin (2005a):

Vamos, pois, estudar o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico, etc. e vamos estudar o homem cultural nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vamos estudar o cérebro como órgão biológico e vamos estudar a mente, *the mind*, como função ou realidade psicológica. Esquecemos que um não existe sem a outra, ainda mais que um é a outra ao mesmo tempo, embora sejam tratados por termos e conceitos diferentes. (p.59)

O autor afirma, ainda, que toda a sua investigação e o seu empreendimento exigem a substituição de um paradigma de simplificação por um paradigma de complexidade, e que cada um de seus passos marca também a inexistência desse paradigma. Petraglia (2001), por sua vez, afirma que embora Morin não nomeie seu trabalho de paradigmático, pode-se tomá-lo assim se empregado como visão de mundo e não como um modelo que se pretenda reproduzir ou imitar.

## 2.2 Sobre complexidade

Segundo Morin (2005a), o conceito de complexidade constituiu-se a partir de 1970 e tem suas raízes nas teorias sistêmica, cibernética e da informação. O autor afirma que a definição de complexidade “não pode fornecer nenhuma elucidação: é complexo o que não pode se resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma idéia simples” (*Ibid.*, p.5). Nessa perspectiva, a própria idéia de complexidade não pode ser resumida ou simplificada; ela deve, antes, ser entendida como um método reflexivo, uma outra maneira de ver o que está posto, de interpretar a realidade, de pensar as relações sem reduzi-las ou simplificá-las.

O paradigma da complexidade incita a distinção ao invés da simplificação, reconhecendo os traços singulares de um fenômeno, e incitando também a comunicação entre esses traços. Ele procura características específicas situadas historicamente, porém contextualizadas, evitando simplesmente ligá-las a determinismos, o que possibilita a compreensão efetiva da realidade estudada. Deve-se, entretanto, cuidar para que não haja ilusão de que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade, pois ao invés de eliminá-la a complexidade a integra. O que o pensamento complexo busca é, pois, eliminar as conseqüências mutiladoras do pensamento simplificador. Outra ilusão passível de ocorrer é a de que se possa obter o conhecimento completo, o que é impossível, não obstante a complexidade aspire ao conhecimento multidimensional. A esse respeito Morin (2005a) assevera:

O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento. (p.7)

Para melhor analisar a complexidade presente nos fenômenos, o autor indica alguns princípios que norteiam suas postulações, a saber:

- *Princípio dialógico*: associa noções antagônicas, une o que aparentemente deveria repelir e o que é indissociável, a fim de analisar e observar processos criadores e organizadores. Morin (2005d) conceitua a dialógica da seguinte forma:

Unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam, completam, mas também se opõem e combatem. Distinguir da

dialética hegeliana. Em Hegel, as contradições encontram solução, supera-se e suprimem-se numa unidade superior. Na dialógica, os antagonismos permanecem e formam entidades ou fenômenos complexos. (p.206)

- *Princípio recursivo*: ultrapassa as noções de retroação e regulação por autoprodução e auto-organização. Incorpora a idéia de anel recorrente em que produtos são produtores, bem como causadores do que produzem. O princípio recursivo vai além de uma determinação linear de causa e efeito; ele prevê a causalidade complexa.

- *Princípio hologramático*: indica o aparente paradoxo dos sistemas em que a parte está no todo assim como o todo está na parte. Uma célula, por exemplo, está no todo como organismo, bem como a totalidade do patrimônio genético está em cada célula. A sociedade também está em cada indivíduo, fazendo-se presente por intermédio da linguagem, da cultura e das normas. Existe, pois, a necessidade de ligar cada parte ao conjunto ou sistema a que ela pertença.

Todos esses princípios podem ser considerados possibilidades operadoras de uma reforma do pensamento, as quais propiciam modos de ver determinadas situações. No entanto, conforme indica Petraglia (2001), Morin tem consciência de que essa reforma é um processo lento, embora contagiante, e que diante das resistências é preciso dedicação e persistência. Para esse pensador os desafios da reforma do pensamento são:

- a hiperespecialização, na qual os especialistas, apesar de grandes progressos, se isolam e não refletem sobre as conseqüências de suas conquistas, nem tampouco comunicam-se com outra especialidade, tornando-se incapazes de perceber as relações;
- a fragmentação do saber e a incapacidade de fazer articulações e de contextualizar os problemas;
- a expansão descontrolada do saber, que através do “crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmura linguagens discordantes” (MORIN, 2002, p. 16).

Morin (2002) afirma que outros desafios estão encadeados aos supracitados como, por exemplo, o desafio cultural em que a cultura humanística é

separada da cultura científica, que não reflete sobre o destino humano e sobre o destino da própria ciência. O autor também considera como problema crucial a necessidade de salientar todos os desafios interdependentes através da reforma do pensamento, que ocorreria com a reforma do ensino e esta, por sua vez, com a reforma do pensamento.

### **2.3 Sobre complexidade e educação**

Segundo Morin (2002), a educação é uma maneira de se alcançar o desenvolvimento do homem, abarcando o didatismo que é “encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito” (*Ibid.*, p. 11). A educação se relaciona ao conhecimento que, para tornar-se pertinente, deve tornar evidente o contexto, o global, o multidimensional, o complexo, a fim de que os problemas sejam enfrentados. No entanto, isso exige cautela constante, uma vez que a aquisição de informações ou de dados, se analisados fora de contexto, podem adquirir sentidos diferentes daqueles analisados nas situações em que se dão, sejam elas complexas ou não. Para isso, se faz necessária a reflexão sobre o que está imbricado em um contexto e as relações deste com o global, e vice-versa.

Para o autor, “o global é mais que o contexto” (MORIN, 2005e, p.37), é a reunião de aspectos ligados ao todo, de forma inter-retroativa e organizada. Podem ser tomados como exemplos a sociedade e o ser humano, unidades complexas, multidimensionais, organizacionais e indissociáveis. O conhecimento, por sua vez, deve abarcar essas indicações e reconhecer a interatividade dessas unidades, para que se torne pertinente. As ciências, na sua maioria, ainda reduzem o conhecimento do todo ao conhecimento de partes do todo, impedindo a compreensão de fenômenos complexos.

Daí decorre o paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas. (MORIN, 2005e, p. 45)

A educação, a seu turno, ao invés de unir conhecimentos e de investigar as relações entre as partes, as isola como possibilidade para o enfrentamento de suas dificuldades. Isolando a parte do todo é possível avançar em determinados aspectos, todavia é impossível a compreensão, a reflexão e um planejamento do enfrentamento dos problemas em longo prazo. Nesse sentido, a reforma do pensamento proposta por Morin (2002) prevê outra organização do conhecimento, reconhecendo que este será sempre incompleto. Entretanto, ela apresenta como meta um conhecimento menos reducionista e a busca das relações entre os saberes. É preciso, pois, um pensamento que abarque a incerteza e a ambigüidade, que substitua o pensamento linear por um circular e retroativo, isto é, que perceba as causas que agem sobre os efeitos que, por sua vez, retroagem sobre as causas.

Essa reforma prevê, outrossim, o diálogo entre noções antagônicas e complementares, ligando também “a explicação à compreensão, em todos os fenômenos humanos.” (*Ibid.*, p. 93). E sobre a distinção entre *explicação* e *compreensão*, Morin (2002) esclarece:

[...] compreendo as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o *ego alter* como *alter ego*, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. A partir daí, compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade. (*Ibid.*, p. 93) [*grifo do autor*]

Para o autor a explicação comporta um conhecimento objetivo em que é possível determinar causas mecanicamente, mas conquanto ela seja necessária, não é suficiente para a compreensão dos fenômenos humanos, uma vez que para isso é preciso reconhecer a subjetividade nos processos que envolvem o ser. Nesse sentido, compreender os fenômenos relacionados à educação é necessariamente falar da subjetividade dos envolvidos nesse processo, caso contrário, se estará apenas explicando um fato.

Morin (2002, 2005e) propõe, em suma, que a educação mostre a complexidade humana e a sua pertença ao planeta, com todas as suas ambigüidades, contradições, incertezas e erros da sociedade, que são ao mesmo tempo complementares e, como em um ciclo, retroagem em cada indivíduo/espécie.

## 2.4 Sobre a tríade ensino/aprendizagem/subjetividade

Os conceitos de ensino e aprendizagem podem tomar diferentes dimensões e, de acordo com a Teoria da Complexidade, não permitem reducionismos. Para Morin (2002,) o ensino, diferentemente do conceito de educação, “tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo” (p. 11). No presente trabalho, considerarei o termo *ensino* como ação educativa que cria condições e situações para que alguém aprenda, e cuja finalidade é transmitir uma cultura que permita compreensões de nossa condição humana, colaborando para que se desenvolva no aluno um pensar aberto e livre. A aprendizagem, por sua vez, é entendida aqui como aquisição processual complexa, sempre cognitiva, que provoca algum tipo de mudança no sujeito que aprende e que abarca dimensões conceituais, abstratas, mas também procedimentais. Na concepção de Morin (2005c), aprender

[...] não é somente adquirir um *savoir-faire*, mas também saber como fazer para adquirir saber; pode ser a aquisição de informações; pode ser a descoberta de qualidades ou propriedades inerentes a coisas ou seres; pode ser a descoberta de uma relação entre dois acontecimentos ou, ainda, a descoberta da ausência de ligação entre eles. (*Ibid.*, p. 68)

O autor explica que a aprendizagem está “submetida a uma alternativa mutiladora, entre o inatismo” e um “acumulacionismo” (MORIN, 2005c, p. 68). E propõe “conceber a aprendizagem a partir de uma dialógica não somente do inato/adquirido, como também do inato/adquirido/construído” (*Ibid.*, p. 69).

O aparelho neurocerebral é o construtor que dispõe da capacidade de aprender e esta capacidade está ligada à plasticidade do cérebro, em que um “conhecimento adquirido pode inscrever-se duravelmente sob a forma de uma propriedade associativa estável entre neurônios” (MORIN, 2005c, p. 69). O ser humano, dotado de aparelho neurocerebral, tem um potencial de inteligência e curiosidade, sendo, portanto, potencialmente capaz de aprender, todavia nas circunstâncias do jogo. E como todo jogo, o resultado é incerto, isto é, não se pode deixar de considerar o

*imprinting*<sup>1</sup> sociocultural que “marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional” (MORIN, 2005e, p. 28). Todo ser humano está, portanto, inserido em um ambiente e em uma sociedade dotada de cultura própria, que vai, a princípio, cunhar no indivíduo os valores tradicionais dos elementos pertencentes a ela. No entanto, esses valores não determinarão, necessariamente, os valores do indivíduo. E dessa forma instaura-se a dialógica entre o aparelho neurocerebral e o meio.

A aprendizagem comporta, ainda, a noção de estratégias cognitivas humanas, entre elas a inteligência e a curiosidade, as quais são entendidas por Morin (2005c) como “pulsão cognitiva”, “interesse de conhecer” ou, simplesmente, “prazer de conhecer” (p.74). A inteligência como estratégia não pode ser vista “somente como um ajustamento da ação às circunstâncias, isso seria esquecer que ela é também transformadora das circunstâncias” (MORIN, 2005b, p. 256). Nesse sentido, nós percebemos somente expressões da inteligência e não necessariamente a sua essência. O autor afirma ainda que

A estratégia supõe a aptidão do sujeito para utilizar de modo inventivo e organizador, para a sua ação, os determinismos e as eventualidades exteriores; podemos defini-la como o método de ação próprio de um sujeito em situação de jogo, no qual, a fim de realizar os seus fins, ele se esforça por suportar no mínimo e de utilizar no máximo as regras (imposições, determinismos), as incertezas e os acasos do jogo. (*Ibid.*, p. 253)

Na relação ensino/aprendizagem está implicada, ainda, a subjetividade dos envolvidos nesse processo. Podemos definir subjetividade como

[...] um sistema organizador do mundo interno e externo do sujeito, construído nas relações interpessoais e por sua influência. Ela se manifesta na singularidade e na peculiaridade de cada um, podendo ser conhecida ou desconhecida. Esta subjetividade permite ou obstrui o desenvolvimento e o crescimento pessoal. (ALMEIDA *et al* in ALMEIDA E PETRAGLIA (orgs.), 2006, p. 13-14)

---

<sup>1</sup> Poder absoluto dos paradigmas, dos preconceitos, doutrinas, intimidações, conformismos. Segundo Morin (2005c), entretanto, dispõem de certa autonomia em relação aos modos de pensar dominantes e assim podem escapar aos hábitos e viseiras mentais. (p.221)

Ponderando a definição acima, percebe-se que a subjetividade não é somente uma questão interna, como se houvesse uma entidade, misteriosa ou metafísica, que não se pode entender, pela impossibilidade de medir ou obter certezas de suas manifestações. Esse sistema é também uma construção, que se dá nas relações interpessoais; é, ainda, produto das interações com o meio sem, contudo, reduzir-se a ele. E é, em última instância, manifestação própria do indivíduo-sujeito, no caso humano, ligado à consciência e à afetividade, abarcando o determinismo genético e sofrendo, ao mesmo tempo, organização para enfrentar os determinismos e os acontecimentos aleatórios do meio.

Para Morin (1996) a noção de sujeito humano parte de uma base *biológica*, que não comporta apenas uma singularidade físico-química. Ela procura integrar o conceito de indivíduo-espécie na relação recursiva com seu meio, seja ele biológico, cultural ou social, numa relação de autonomia e, ao mesmo tempo, de dependência. Para o autor, a dimensão cognitiva, também chamada computacional, é a atitude que coloca, egocentricamente, o sujeito no centro de seu mundo, levando-o à sua autoproteção e à preservação dos “seus” (parentes, filhos, pátria). A um princípio de exclusão se liga o de inclusão em um “nós”, altruisticamente (2005d). E é nessa ética que se exige manter a compreensão do outro, surgindo a necessidade da cordialidade e do respeito ao próximo.

Embora não defina o sujeito pela consciência, o autor afirma que esta aparece posteriormente de maneira frágil e reflete sobre si recursivamente. O cogito necessita da objetivação da linguagem, é *na* e *pela* linguagem que o homem se constitui como sujeito consciente (MORIN, 2005c). A noção moriniana de sujeito comporta a subjetividade ligada aos componentes afetivos e de consciência sem, no entanto, reduzi-la a eles, o que não quer dizer que esses componentes devam ser desconsiderados nas discussões que envolvam tais noções.

Retornando, pois, ao tema inicial, cumpre salientar que o fracasso escolar, entendido aqui como um fenômeno humano, multidimensional e complexo, necessita ser pensado na relação entre educação-ensino/aprendizagem/subjetividade, como possibilidade de compreendê-lo. Propõe-se pensar e analisar as relações que compõem tal fenômeno, procurando unir o conhecimento das partes e o conhecimento do todo, que por vezes se apresentam conflituosos, antagônicos, ao mesmo tempo em que se complementam. Como nos indica Morin (2002),

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (*Ibid.*, p. 88- 89).

É com esse olhar, com essa visão de mundo, na perspectiva da Teoria da Complexidade, que busco compreender o fracasso escolar, sem simplificá-lo e tentando perceber as múltiplas relações que constituem o fenômeno, bem com as formas pelas quais ele tem sido estudado.

### **3. Organização do trabalho**

As pesquisas relacionadas ao fracasso escolar realizadas até a década de 1990 foram analisadas por diversos autores, entre os quais, Gouveia (1971, 1976), Patto (1999) e Tiballi (1998). Sem a intenção de restringir o conhecimento produzido acerca dessa problemática, considere relevante retomar esses estudos no primeiro capítulo, a fim de se fazer uma contextualização histórica do processo de construção do conhecimento sobre o fracasso escolar, presente nas pesquisas realizadas até essa década. O capítulo traz também diferentes perspectivas sobre o fracasso escolar, problematizando o que se tem discutido sobre o fenômeno a partir dos anos 1990. Compõem esse panorama as concepções de alguns autores que têm seu trabalho relacionado à questão.

A discussão realizada no capítulo 2 apresenta a análise das teses e dissertações que serviram de fonte da presente pesquisa, incluindo a metodologia e os resultados obtidos. Para isso, promoveu-se a distinção, a problematização e a articulação das concepções identificadas nos materiais estudados, utilizando princípios da complexidade como ferramentas de análise. Nesse processo, buscou-se religar saberes científicos e filosóficos, incluindo a dimensão ética para a educação como proposição básica para o enfrentamento do fracasso escolar. E por fim, são apresentadas as considerações tanto em relação às concepções presentes nos estudos sobre fracasso escolar, como em relação à proposta para o enfrentamento desse fenômeno.

## **CAPÍTULO 1 – FRACASSO ESCOLAR: DIFERENTES ABORDAGENS**

As referências aqui utilizadas para a compreensão da trama que envolve o estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar, estudado até o início dos anos 1990, estão centradas em Aparecida Joly Gouveia, Maria Helena Souza Patto e Elianda Figueiredo Tiballi.

Gouveia (1971) indica que é a partir de 1938 que a pesquisa educacional tem o reconhecimento oficial no Brasil com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o INEP<sup>2</sup>, cujo objetivo era orientar a política educacional. Patto (1999), abarcando essas indicações, busca os trabalhos diretamente ligados ao fracasso escolar para compor sua análise sobre a problemática, ao passo que Tiballi (1998) se detém no processo histórico da constituição do conceito de fracasso escolar que permeia o discurso acadêmico.

Para a análise do período posterior, esse panorama será apoiado no estudo introdutório – realizado por Carla Biancha Angelucci, Jaqueline Kalmus, Renata Paparelli e Maria Helena Souza Patto (2004) – sobre o estado da arte da pesquisa acerca do fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental. Nesse trabalho, as autoras analisaram pesquisas que de alguma forma se relacionavam ao fenômeno, e que foram realizadas nas Faculdades de Educação e Psicologia da USP, entre os anos de 1991 e 2003.

Na sequência do capítulo, será apresentada a discussão presente na literatura sobre algumas idéias cristalizadas no meio educacional, os avanços e ambigüidades das políticas públicas, refletidas nos documentos normativos dos anos 1990, bem como diferentes perspectivas sobre fracasso escolar, todas elas de autores que têm se destacado no meio educacional. E o capítulo se encerra com a problematização das diferentes abordagens que predominam nas discussões sobre o fenômeno.

---

<sup>2</sup> O órgão foi criado em 1937 e recebeu inicialmente a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia, entretanto sua instalação somente seria realizada em 1938. Nesse mesmo ano, sua denominação foi alterada para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, dando origem à sigla INEP, por meio da qual a instituição é conhecida até hoje. Em 2001, o órgão passou a chamar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

### 1.1 O estado da arte da pesquisa até os anos 1990

As primeiras pesquisas sobre o fracasso escolar sofreram forte influência da psicologia que, como se sabe, inseriu-se no campo da educação desde o final do século XIX. O reconhecimento da psicologia como ciência

[...] nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos ‘científicos’ de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social. Assentada sobre a nova ênfase dos psicólogos experimentais no *fenômeno* psíquico, a ciência recém-inaugurada deixa clara sua finalidade de adaptação, levada a cabo através da *seleção* e da *orientação* no trabalho e na escola. (PATTO, 1987, p. 96) [grifos da autora]

Essa tendência é assumida na educação. E são os psicólogos, pois, que saberão dizer por que a criança não aprende, o quanto ela aprende e como ela aprende. Nesse contexto, surgem pesquisas que têm como objetivo identificar indivíduos que possam ser socialmente integrados e, para isso, realiza-se a seleção das pessoas na busca de uma sociedade homogênea, como discutiremos a seguir. A utilização de testes, entre eles os de quociente intelectual (QI) e a elaboração de laudos, contribuía para justificar as diferenças biológicas, psicológicas, de aprendizagem, legitimando a psicologia como ciência que orienta a educação.

A psicologia foi utilizada como um dos fundamentos para uma pedagogia científica – influenciando o movimento da Escola Nova no período compreendido entre 1940 e 1955 – sobretudo ao fazer uso de testes psicométricos para a implantação de classes especiais, cuja finalidade era colaborar na criação de grupos homogêneos de alunos. Um dos instrumentos mais conhecidos é o teste ABC, elaborado por Lourenço Filho, então diretor do INEP (GOUVEIA, 1971), que consistia em um rol de questões que visavam à classificação dos discentes.

Entretanto, foi no campo sociológico, segundo Tiballi (1998), que o conceito de fracasso escolar se instaurou, sendo articulado e apropriado pelo pensamento pedagógico brasileiro. A autora refere-se à sociologia como campo fundamental para a

[...] racionalização do sistema escolar de modo a adequá-lo às novas exigências sociais, econômicas e culturais do país. Racionalizar

implicava diagnosticar e planejar as ações educativas, imprimindo-lhes o rigor da cientificidade. (TIBALLI, 1998, p.17)

No mesmo trabalho, a pesquisadora realiza uma análise das influências da Teoria Funcionalista<sup>3</sup>, disseminada principalmente por Émile Durkheim (2002) em 1922. A autora afirma que essa perspectiva teórica representa de modo significativo o campo da sociologia da educação à época vista “como instância de transformação do indivíduo biológico em sujeito socialmente integrado” (TIBALLI, 1998, p.21) e complementa afirmando que

Essa integração, que se dá em dois níveis, torna a ação educativa, ao mesmo tempo, *una* e *múltipla*. Deve ser básica e homogênea para todos os membros da sociedade quanto às semelhanças essenciais coletivas – normas, valores, conhecimento – que asseguram a integração social. Mas deve ser também instância de seleção social – especializada e diversificada – na medida de cada sociedade. Numa sociedade mais avançada, que almeje o desenvolvimento cultural e democrático, a educação deveria favorecer a racionalidade e, dentro da ordem e da harmonia, permitir a mobilidade social. (*Ibid.*, p. 21) [grifos da autora]

Em um contexto em que se almejava uma sociedade homogênea, o teste ABC era facilmente aceito, uma vez que ele vinha ao encontro dos pressupostos de uma escola que se pretendia também homogênea e que servisse de seleção social.

A geração seguinte de teóricos<sup>4</sup>, segundo Tiballi (1998), fez uma revisão crítica ao funcionalismo, reconhecendo-o como método de interpretação sociológica adequado, porém não o único, emergindo assim o funcionalismo estrutural, que considera a escola como a “preparação do indivíduo para a aceitação da hierarquia social entendida como diferenciação social” (*Ibid.*, p.23)<sup>5</sup>. Nessa perspectiva, aquele que está em desvantagem social obtém chances de sucesso por intermédio de um sistema educacional universal. Essa nova geração de intelectuais passou a pensar cientificamente a educação brasileira, considerando como problema educacional prioritário a falta de acesso à escola.

---

<sup>3</sup> No Brasil a Teoria Funcionalista foi difundida principalmente por Fernando de Azevedo, um dos pioneiros da Escola Nova.

<sup>4</sup> Entre os mais conhecidos no meio acadêmico destacam-se Florestan Fernandes, Luiz Pereira, Marialice Foracchi, Antônio Cândido e Roberto Moreira entre outros. (TIBALLI, 1998, p. 22)

<sup>5</sup> Em nota, Tiballi (1998) esclarece que essa é uma interpretação de Parsons e encontra-se em Petitat (1994).

No período compreendido entre 1956 e 1964, o objetivo das investigações coordenadas pelo INEP passa a ser o mapeamento da sociedade brasileira para fornecer dados às ciências sociais, configurando a forte influência da sociologia, fundamentada pelos princípios funcionalistas durkheimianos. Entre os anos de 1965 e 1970, época de ditadura militar, a educação passa a ser entendida como um investimento para o progresso nacional. Custos educacionais e programas são racionalizados, organizam-se os objetivos de ensino em guias curriculares de cunho técnico-científico. E muitos dados estatísticos são gerados a partir do INEP, caracterizando-o como *locus* principal da pesquisa educacional.

Em outro estudo, Gouveia (1976) mostra que entre 1970 e 1975 os métodos de análise utilizados nas pesquisas do Instituto continuam sendo positivista-experimentais, porém com forte presença das ciências humanas no campo da pesquisa educacional. Os estudos, então baseados na teoria norte-americana de Carência Cultural<sup>6</sup>, disseminam uma concepção de fracasso escolar entendida como reprovação e evasão excessivas, em que as causas centravam-se nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, não mais por fatores biológicos, mas por eles serem provenientes de ambientes privados culturalmente. Para Patto (1999), essa consideração é um tipo de preconceito disfarçado, porquanto foi baseada em juízos de valor que consideravam as classes pobres como desprovidas de cultura.

Pode-se concordar com a autora se considerarmos que a cultura é absorvida e reelaborada constantemente. Essa consideração, ao que parece, ainda é feita quando se refere ao conceito de cultura relacionado aos padrões e valores de uma certa classe social, desconsiderando a absorção e ressignificação desses por outras classes.

Outra crítica, relacionada ao conceito de carência cultural, está na utilização de instrumentos de avaliação intelectual<sup>7</sup>, classificando-a e baseando-se para isso em visões limitadas da inteligência humana. Pode-se considerar, como já afirmado na Introdução da presente pesquisa, que os testes analisam expressões da inteligência, mas não sua essência. Ademais, a análise dessas expressões deve ser relativizada, pois são manifestações resultantes de uma determinada formação, modeladas na cultura e na história social em que o indivíduo está inserido. Pode-se citar, como exemplo, a falta de familiaridade que as crianças de classes populares apresentam em relação ao

---

<sup>6</sup> A esse respeito ver Patto (1999) e Sawaya (2002).

<sup>7</sup> Sobre esse assunto ver artigo *Para uma crítica da razão psicométrica* (Patto, 1997b).

vocabulário empregado na escola, às situações propostas e aos materiais utilizados normalmente em situações de aula, que podem levá-las ao fracasso ao serem avaliadas, o que não significa que não sejam inteligentes. Isso também pode acontecer em consultórios e/ou laboratórios de pesquisas em que as crianças são testadas.

Na segunda metade da década de 1970, houve avanços no entendimento do fenômeno, embora ainda se busque determinantes para o baixo rendimento dos educandos em variáveis externas ao sistema escolar. Surgiram pesquisas qualitativas, que se referiam à qualidade da escola e à produção do fracasso escolar (PATTO, 1999). E foram analisados: o interior da escola, a burocratização e sua influência no trabalho do professor, a inadequação do material didático, a discriminação das diferenças no interior das escolas e as classes especiais. Ainda assim, tratava-se da análise de dois aspectos, um evidenciando a necessidade de pré-requisitos dos alunos pobres e outro evidenciando a estrutura e o funcionamento institucional. Como assinalam Angelucci *et al* (2004),

O que se destacava, portanto, era o desencontro entre professores e alunos, entre a escola e seus usuários, sem que ficasse nítido que esse desencontro é inerente à escola como instituição social que reproduz a lógica de uma sociedade dividida em classes. Por isso, continuou o predomínio de prescrições técnicas para a democratização da escola. Os tempos ainda eram de ditadura e da crença na redenção do país pelo desenvolvimento técnico e pela manutenção da ordem. (p. 5)

Entre 1980 e 1990, a psicologização<sup>8</sup> continuou presente nas pesquisas, todavia passou a dividir espaços com estudos que vêem a escola como um lugar social contraditório em uma sociedade de classes. Teorias com enfoque sociológico<sup>9</sup> passaram a fazer parte das referências dessas pesquisas. Cabe ressaltar que a concepção funcionalista concebia o fracasso como reversível e a concepção materialista-histórica, referencial que passa a vigorar nas investigações, como produto inevitável de uma sociedade dividida em classes (PATTO, 1999).

Embora essas teorias apresentassem limitações, houve, segundo Tiballi (1998), ressignificação do fenômeno: de fracasso dos alunos *na* escola passa a

---

<sup>8</sup> O termo *psicologização*, assim como *medicalização* do fracasso escolar, é utilizado em diversos estudos (PATTO, 1999; COLLARES, 1995, entre outros) ao se referirem à busca de causas e soluções para o fenômeno nas áreas da saúde, desviando o olhar das questões sociais, entendidas na concepção materialista-histórica como origem do fenômeno.

<sup>9</sup> A esse respeito consultar Althusser (1974), Bourdieu e Passeron (1975) e Gramsci (1984).

ser fracasso *da* escola. Assim, as pesquisas relacionadas ao fracasso *na* escola revelam um cunho individualista, procurando as causas em anomalias neuro-psicológicas, níveis de inteligência e maturidade intelectual, saúde e condições socioculturais. As relacionadas ao fracasso *da* escola visavam à inadequação da instituição – tomada como objeto de estudo – denunciando, assim, a impotência institucional diante de determinantes sociais.

Angelucci *et al* (2004) indicam que mesmo utilizando como referência a concepção materialista-histórica,

[...] continuaram as tentativas de encontrar as causas das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar no desenvolvimento psíquico do aprendiz; num mesmo relato de pesquisa a política educacional anti-democrática e o aprendiz eram simultaneamente responsabilizados pelos maus resultados do ensino, o que configurava um “discurso fraturado”; concepções críticas e não-críticas da escola na estrutura econômico-social capitalista passaram a conviver num mesmo projeto, o que indicava apropriação superficial da nova referência teórica. (*Ibid.*, p.6)

Nesse sentido, o aluno deixou de ser apresentado nos estudos dessa década como único responsável pelo próprio insucesso, sendo esta responsabilidade atribuída também à escola, cujo fracasso se comprovava nas altas taxas de reprovação e retenção. Foram formuladas, segundo Tiballi (1998), três explicações: a pedagógica, a culturalista e a conflitualista. A explicação pedagógica se deu com a crítica ao tradicionalismo pedagógico no período compreendido entre 1940 e 1950, aproximadamente. Na década seguinte, a explicação culturalista se deu a partir da perspectiva de que só teriam sucesso “[...] as instituições educativas conhecedoras da cultura da região onde atuavam.” (*Ibid.*, p. 67). A explicação conflitualista, entre o final da década de 1970 e início de 1980, foi, segundo a pesquisadora,

[...] como um marco cronológico para o pensamento pedagógico brasileiro em razão da radicalização das análises que se fundamentavam nas explicações sociológicas das relações antagônicas das classes sociais para explicar o fracasso escolar. [...] Com esses aportes, o fracasso escolar passou a ser analisado como decorrência inevitável de um sistema de ensino cuja finalidade era manter e reproduzir a estrutura social vigente. (*Ibid.*, p. 70-71)

Além da teoria da carência cultural, circulavam nessa época as teorias crítico-reprodutivistas que “forneceram as ferramentas conceituais para o exame das

instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a *dominação cultural*, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção [...]” (TIBALLI, 1998, p.147). No entanto, a “apropriação destas idéias [...] resultou em distorções conceituais que levaram a aplicação da concepção da escola como aparelho ideológico de Estado a descaminhos teóricos.” (*Ibid.*, p. 147)

O termo *descaminhos teóricos* diz respeito aos conceitos de dominação e violência simbólica, que foram ressignificados e entendidos como um alerta aos professores em relação aos erros que cometiam, uma vez que pertenciam à classe média e deveriam se preparar para aceitar padrões culturais diferentes dos seus a fim de “aculturar seus alunos e proporcionar-lhes condições de ascensão social” (*Ibid.*, p.150). Analisando-se as entrelinhas dessa apropriação conceitual, entende-se que

[...] estavam ao mesmo tempo dizendo como acreditavam ser a criança típica dos bairros periféricos: suja, doente, indisciplinada e pouco inteligente. Mais uma vez, na história da pesquisa sobre o fracasso escolar das crianças pobres, o discurso educacional vacilava entre a teoria do déficit e a teoria da diferença, com predomínio da primeira. Mais uma vez, igualmente, a produção do fracasso era localizada na *inadequação da escola a esta criança carente ou diferente*. (PATTO, 1999, p. 150) [grifo da autora]

De acordo com essa interpretação, ainda assim a leitura equivocada desses conceitos contribuiu para a percepção da importância da relação aluno-professor. Patto (1999) afirma que embora haja uma tendência das pesquisas em superar a atribuição das causas à clientela escolar, houve, na realidade, um acréscimo de outros fatores fortemente influenciados pelas idéias escolanovistas, que ainda podem ser encontrados tanto nos discursos de atores educacionais como de pesquisadores e intelectuais, a saber:

As dificuldades de aprendizagem de crianças pobres decorrem de suas condições de vida [...];

A escola pública é adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir tendo em mente o aluno ideal [...];

Os professores não entendem ou discriminam seus alunos por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média. (*Ibid.*, p.155-160)

A autora também chama a atenção para os métodos empregados naquelas pesquisas sobre os problemas escolares e sugere ampla discussão para a superação de verdades que poderiam estar, justamente, contra as classes a que se referiam. A partir dessas críticas, originam-se, no final dos anos 1980, estudos sobre o fracasso escolar, marcados por vertentes que podem ser classificadas como políticas. A década de 1990 pode ser considerada como um marco significativo na pesquisa sobre o fracasso escolar, pois outras percepções do fenômeno vão ampliar as análises até então realizadas. Esses estudos agregaram a perspectiva social e identificaram as relações entre a inadequação no processo de escolarização e a estrutura macrossocial, vinculada ao setor econômico e de políticas públicas.

Vejamos, mais profundamente, os vínculos da psicologia com esses estudos e as críticas elaboradas nessa nova fase, que partem do seu próprio campo de pesquisas, identificando e problematizando as concepções sobre o fracasso escolar.

### ***1.2 A perspectiva da produção do fracasso escolar***

Sabendo-se que os índices de evasão e reprovação, que existem desde o início do século XX, permanecem altos e aparecem mais nitidamente nas séries iniciais, conclui-se que o fracasso escolar é um fenômeno recorrente. Patto (1999), renitente com essa situação, mobiliza-se a revisar a literatura e a dar continuidade às pesquisas sobre a problemática.

Os estudos da autora trazem importante contribuição na maneira de se perceber o fracasso escolar e têm servido de referência nas pesquisas realizadas sobre o fenômeno. Em sua obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, realizada no final dos anos 1980, denuncia as relações entre a escola e as famílias pobres – que refletem estereótipos e preconceitos – utilizando como base teórica o conceito de cotidianidade de Agnes Heller. Consta desse seu estudo um rastreamento das origens das formulações científicas que geraram, segundo ela, concepções preconceituosas, tanto em relação às diferenças de raças como de classes, e que influenciaram as idéias liberais no Brasil. A autora destaca que essas concepções se manifestam nos discursos das ciências da educação, embora muito sutilmente.

Patto (1999) realizou uma revisão crítica da literatura que discorria sobre as causas das desigualdades sociais e educacionais entre grupos e classes na

sociedade brasileira, na tentativa de entender a concepção dominante até então sobre fracasso escolar, identificando, assim, as alterações dessas idéias na área educacional e psicológica, que influenciaram sobremaneira os meios educacionais.

Após expor uma interpretação crítica das concepções que permearam as idéias sobre o fracasso escolar até os anos 1980, a autora relata e analisa sua pesquisa de campo feita em uma escola da periferia da cidade de São Paulo, em que percebeu os reflexos das idéias expostas por ela anteriormente. Utilizando-se de entrevistas e observações do cotidiano escolar, a autora percebe contradições entre discursos e atos que permeiam o fazer pedagógico, revelando a perversidade do processo de produção do fracasso, com a participação ativa de toda a equipe escolar. Ela afirma, ainda, que os modos de pensar o cotidiano acabam por naturalizar as divisões na sociedade, e o estudo da sala de aula toma uma importância reveladora para se compreender o que está posto. Nesse sentido, Patto (1999) demonstra que os preconceitos em relação às etnias, classe social e cultura continuavam arraigados às práticas e que o próprio sistema escolar não era visto pelos educadores como co-responsável pelo fracasso escolar.

Esse estudo promoveu um alerta a quatro questões relevantes. A primeira diz respeito às teses de déficit e diferenças culturais que precisam ser revistas, pois denotam preconceitos em sua conceituação, legitimando, assim, as manifestações presentes no cotidiano escolar. Eis por que Patto (1999) afirma que

Desvendar as maneiras através das quais este preconceito se faz presente na vida da escola mostrou-se um caminho produtivo no esclarecimento do processo de produção do fracasso escolar. (p. 408)

A segunda questão, segundo a autora, é que “o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (*Ibid.*, p. 411), pois, mantém-se numa estrutura de classes. Não se deve analisar apenas questões intra-escolares, mas também as extra-escolares em que o sistema é co-responsável pelo fracasso escolar. O educador, agente possível de transformação, acaba por ter seu trabalho pedagógico parcelado, adquirindo, segundo a autora, “características da atividade cotidiana alienada” (*Ibid.*, p. 412). Patto (1999) diz, ainda, que

Os depoimentos das próprias educadoras ajudaram a mostrar que suas reações encontram sua razão de ser na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio, constituindo,

assim, verdadeiras “estratégias de sobrevivência” em condições de trabalho adversas. (p. 411-412)

Cumprasse assinalar que a autora recorre à história de vida das professoras com o objetivo de compreender melhor a atividade docente. Ela indica como essas histórias influenciam a maneira particular de cada uma perceber a família e a criança pobre, e como isso reflete nas ações pedagógicas, entendendo essas professoras como trabalhadoras dentro de uma sociedade de classes e não apenas como meras profissionais com lacunas de formação e conseqüente falta de conhecimento técnico de sua profissão. São situações que necessitam ser vistas também na relação com a subjetividade do professor para que possam ser compreendidas.

Outra questão relevante diz respeito ao discurso científico que faz naturalizar o fenômeno do fracasso escolar na perspectiva dos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, para a autora, é necessário que se examine criticamente as versões sobre as causas do fracasso escolar presentes nos estudos elaborados ao longo da história da educação.

A quarta questão traz à discussão as políticas públicas de controle de rendimento dos alunos, de orientação pedagógica e a burocratização, que são recebidas ora com passividade, ora com resistência. Percebe-se, assim, que

[...] a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, **pode-se captar a ação constante da subjetividade**. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode no máximo, amordaçá-lo. Palco constante da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismos, enfim, a escola existe como lugar de contradições que longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres. (PATTO, 1999, p. 417) *[grifos nossos]*

A pesquisadora, através de argumentos críticos, faz uma análise que permite deslocar a queixa escolar voltada à criança pobre e à sua família para o entendimento dos problemas escolares como produto das idéias e das práticas que permeiam o cotidiano das escolas. Ela reconhece a subjetividade não só do aluno, mas

também do professor, como fator imbricado na produção do fracasso escolar, embora não seja esse o foco de sua análise.

A autora identifica e incorpora, na sua maneira de perceber o processo de construção do conhecimento sobre o fracasso escolar, as alterações ocorridas ao longo da história, que fizeram avançar o entendimento sobre o fenômeno. Mesmo quando não concorda com os pressupostos teóricos utilizados em determinadas épocas, como no caso dos escolanovistas e das teorias reprodutivistas, afirma que esses movimentos colaboraram na compreensão do fenômeno. As análises das pesquisas realizadas por Patto (1999) e Tiballi (1998) convergem para a seguinte afirmação: a mudança de concepção do fracasso escolar nas pesquisas educacionais ocorre ao mesmo tempo em que se muda o referencial teórico.

Patto (1999) considera, ainda, que muito já se fez e se produziu no Brasil sobre a situação do ensino, no entanto tem a sensação de que alguns problemas continuam resistindo:

Inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores. (*Ibid.*, p. 138)

Muitas explicações foram elaboradas a partir de diferentes percepções sobre o fracasso escolar até os anos 1990. Nesse sentido, o fenômeno foi associado à falta de acesso à escola e, posteriormente, à repetência e à evasão recorrentes. Em uma perspectiva psicologizante, as causas apontadas para essas situações centravam-se prioritariamente nas dificuldades dos alunos e/ou em suas famílias. Em caráter mais técnico, era na competência dos professores que se centravam as soluções para reversão do fenômeno. Posteriormente, algumas pesquisas constataram que o fracasso escolar é produzido pelo próprio sistema escolar, por suas práticas cotidianas, bem como pela própria organização societal, atribuindo as causas fundamentalmente a fatores econômicos.

Ainda na perspectiva da produção do fenômeno, serão apresentados a seguir alguns fragmentos de como os educadores têm entendido e, conseqüentemente, enfrentado as situações consideradas de fracasso escolar, recorrendo a algumas análises realizadas por diversos estudiosos sobre essa questão.

### 1.2.1 Críticas às idéias cristalizadas

Embora os estudos acerca do fracasso escolar tenham avançado, há na literatura a discussão sobre algumas idéias que estão cristalizadas, indicando que as explicações não foram apropriadas pelo meio educacional e, por isso, alguns autores referem-se a essas idéias como mitos, pois já foram contestados cientificamente. Assim sendo, os mitos abordados aqui são os da deficiência cognitiva, da deficiência lingüística, da família desestruturada, da desnutrição, da diferença cultural, da indisciplina e da formação técnica do professor como mecanismo de reversão do fracasso escolar.

O encaminhamento de alunos a profissionais da área da saúde para avaliação diagnóstica e/ou acompanhamento, quando a aprendizagem e o comportamento não condizem com as expectativas dos professores, continua a ser praticado por docentes, bem como por coordenadores e diretores.

Souza (2002) afirma que por ocasião de um estudo exploratório realizado por ela, foi possível compreender melhor os motivos de se conservar a prática de encaminhamentos e de identificar os encaminhados entre as crianças e adolescentes. Segundo a autora, a maioria desse grupo está no início do processo de alfabetização e desse total 70% são meninos. Além disso, seu levantamento aponta que

[...] o motivo mais freqüente de encaminhamento está no fato de a criança apresentar o que os educadores denominam de problemas de aprendizagem atrelados a problemas de atitudes em sala de aula (26%), somente problemas de aprendizagem (24%) ou ainda apenas problemas de atitudes (19%). Ou seja, a soma dos motivos de encaminhamento aponta que 69% das crianças apresentam problemas na aprendizagem ou atitudes consideradas inadequadas em sala de aula. (SOUZA, 2002, p.180).

A pesquisadora considera que os encaminhamentos revelam os principais problemas enfrentados na escola, na relação entre alunos e professores, e que estes, “de alguma forma tentam resolver” (*Ibid.*, p. 182). Depreende-se que as queixas escolares registradas nos prontuários que foram analisados, são atribuídas, na sua maioria, às crianças, mas, mostram entre outras questões, as dificuldades de se ensinar, produzindo o que se costuma chamar de criança “desinteressada, distraída, agressiva.” (*Ibid.*, p. 183)

Reforçando essa idéia, o baixo desempenho escolar também é entendido – e reiterado por muitos psicólogos – como fracasso do aluno, e a esse respeito Sawaya (2002) afirma que os testes psicodiagnósticos sustentam a idéia de aluno fracassado e declaram que esse estudante “não é portador das características necessárias para o seu bom desempenho escolar” (*Ibid.*, p.198), pois têm como pressuposto básico que

[...] o fracasso escolar dos alunos de camadas populares se deve a deficiências ou déficit ou privação cultural decorrentes de suas precárias condições de vida. As explicações para as suas deficiências são encontradas na suposta existência de problemas psíquicos de natureza emocional ou na suposição de que o ambiente carente em que vivem gera deficiências cognitivas, psicomotoras, perceptivas, afetivas, emocionais e de linguagem que as impedem de se saírem bem na escola. (*Ibid.*, p. 199)

Mais do que carência cultural, o mito que parece resistir é o da diferença cultural, que historicamente também é usado como explicação para o fracasso escolar dos alunos pobres. Essa teoria baseia-se, segundo Sawaya (2002), na idéia de que o aluno pobre não é portador de deficiência, mas apresenta dificuldade por pertencer a uma cultura que difere da das crianças pertencentes às classes média e alta. Ainda segundo a autora, essa tem sido a versão nos últimos vinte anos, com maior adesão entre os estudiosos das dificuldades escolares, pois

Afirma-se que as crianças de camadas populares falam uma linguagem diferente das crianças de outras classes sociais, resolvem problemas escolares de maneira distinta, possuem valores, padrões culturais que diferem substancialmente de outras crianças e daqueles propostos pela escola e pela sociedade em que vivem. [...] Na expectativa de um aluno ideal que não se encontra entre os alunos de classes populares, a escola se acha despreparada para dar conta das diferenças existentes nessas crianças possuidoras de ritmos de aprendizagem diferentes, que não se encontram no mesmo patamar de desenvolvimento cognitivo compatível com a aquisição da língua escrita. (*Ibid.*, p.200)

Colaborando no entendimento das diferentes manifestações lingüísticas, pode-se citar o estudo de Cagliari (1997). Na concepção de deficiência lingüística existe, para o autor, um código, um estilo de pensamento e um estilo de linguagem, impostos por padrões culturais pertencentes a alguns grupos da sociedade no processo de socialização escolar. Contrapondo-se a essa idéia, o autor propõe que ao se

analisar a expressão de uma criança, leve-se em conta a sua maneira de fazê-lo, tentando entender como essa forma se criou e em que contexto. É necessário investigar qual a história dessa criança, evitando-se julgar sua capacidade cognitiva somente pela óptica de uma escola impregnada de valores inculcados, como o preconceito social, que busca no comportamento dessa criança respostas iguais às que se encontram no comportamento de outras, simplesmente porque se *acredita* que a única forma de expressão para a estruturação cognitiva revela-se através do modo de falar das crianças socialmente privilegiadas (CAGLIARI, 1997, p.197).

O mito da diferença cultural ignora, ainda, os vários mecanismos de imposição simbólica das visões de mundo da classe dominante, que podemos exemplificar com a influência da própria escola e da indústria cultural. Estas fazem com que a classe pobre compartilhe das mesmas representações da classe dominante, legitimando-as como cultura adequada.

Segundo Sawaya (2002), as afirmações construtivistas de que toda criança é capaz de aprender se lhe forem dados tempo e condições para que seu aprendizado se efetive, não foram assimiladas pela rede pública. Nos documentos de orientação curricular nacionais, a inserção da concepção de aluno que constrói seu conhecimento não foi acompanhada de ações que alterassem a visão dos educadores, prevalecendo o preconceito que considera os alunos incapazes. O argumento de falta de requisito básico ou, ainda, de capital cultural diferente é entendido pela autora como desconsideração e desvalorização dos indivíduos privados socialmente. Essa forma de justificar o fracasso escolar situa as causas do fenômeno no indivíduo, sem que haja uma análise do processo de escolarização vivido pelo aluno e do conjunto de relações implicadas nessa situação.

Corroborando essa idéia, estudos (PATTO, 1997; SAWAYA, 1995) afirmam que resultados obtidos em laboratórios podem ser parciais e questionáveis, pois quando os alunos são submetidos à análise através de outra metodologia, como, por exemplo, a observação em *in loco*, os resultados podem ser outros. Seguindo essa linha de raciocínio, Sawaya (2000) afirma também que

[...] não há marginalidade cultural no sentido de não participação na cultura escrita, pois numa sociedade letrada as práticas de escrita se impõem de diferentes maneiras nas formas de existência social, definindo relações sociais. As relações das crianças de camadas populares com o texto escrito só podem ser compreendidas em toda

sua complexidade dentro do contexto e da diversidade das formas culturais da sua produção. (p.67)

É muito forte a relação entre desempenho escolar e escrita. Por trás da não alfabetização está, muitas vezes, o mito da deficiência cognitiva. Nesse sentido, situações em que se obtém do aluno respostas que não condizem com as expectativas do professor ou do pesquisador, levam os profissionais a considerar equivocadamente a existência de uma deficiência cognitiva nesse aluno. A esse respeito o lingüista Cagliari (1997) afirma que

Toda reflexão sobre a escrita é uma representação (metalingüística) de uma representação (escrita) de uma representação (linguagem propriamente dita) do mundo. *O jogo metalingüístico que ocorre na escola e em muitos testes de cognição, inteligência etc. nem sempre tem suas regras claras e explícitas o suficiente para que o adversário saiba como reagir* (p.200). [grifos do autor]

O autor alerta para os equívocos que ocorrem no processo de ensino, sobretudo no início da escolaridade, tais como o uso de “perguntas idiotas” (*Ibid.*, p. 201) de interpretação de texto ou mesmo na alfabetização, em que a professora se utiliza da linguagem de forma ambígua, causando verdadeira confusão conceitual na criança. Cita também testes em forma de “armadilhas” (*Ibid.*, p.202), em que a criança nem sempre sabe o que o pesquisador ou o professor pretende. Para ilustrar esse tipo de situação, cita-se a experiência vivida e relatada por Dias (2006), na ocasião da aplicação de um teste de inteligência em um garoto de doze anos de idade, em atendimento realizado como psicóloga do serviço estadual de Saúde Mental/SP: “Uma das perguntas que compunham esse instrumento era: ‘quais são as estações do ano?’ e a resposta foi imediata: ‘Lapa, Carapicuíba, Barueri e Osasco’” (p.17). Essa resposta fazia referência à atividade conhecida do menino de comercializar balas entre os passageiros das linhas ferroviárias e que passavam pelas estações citadas por ele. A resposta

[...] revelava ser coerente e falava da experiência de vida, da luta pela (sobre)vivência, da aprendizagem feita no cotidiano [...] O jovem revelava uma referência que dizia respeito à excelência de um fazer significativo e contextualizado, [...]. (*Ibid.*, p.17-18)

Embora essa resposta tenha feito a então psicóloga rever sua prática e suas concepções, alterando sua metodologia de trabalho e indo em busca de outros

mecanismos para sua atuação, não é o que tem acontecido com muitos dos profissionais da área da saúde e muito menos com professores, ao se depararem com situação semelhante.

E da trágica experiência dos testes e avaliações, resta para a instituição, assim ela acha, a conclusão de que a criança é portadora de um déficit comprovado através das evidências cientificamente controladas dos testes, reconhecidos como adequados, perfeitos e de confiabilidade sob absoluta garantia. (CAGLIARI, 1997, p.203)

O uso de estratégias utilizadas normalmente por crianças para resolver diversas situações foram verificadas por Cagliari (1997) através de jogos. Ele afirma que muitos adultos não conseguem compreender essas estratégias e nos coloca uma dúvida: como uma criança se sai tão bem nessas situações, sabe manipular e distinguir diferentes objetos entre outras coisas, e não sabe seguir orientações de pesquisadores e/ou de professores? Entretanto, o autor assinala que não se deve concluir que não haja erro de linguagem no reconhecimento dessas situações e no respeito a variações dialetais. A questão levantada por ele refere-se à forma como isso está sendo avaliado, o que nos parece importante, pois não significa que o erro não exista, mas deve-se analisá-lo por outra perspectiva e fazer os devidos encaminhamentos, ao invés de julgar preconceituosamente o que está posto.

Corroborando essa idéia, vários autores (*in* AQUINO, 1997) analisam de diferentes perspectivas a relação entre erro e fracasso escolar. Destaca-se aqui a importância da compreensão do erro como algo inerente ao processo de aprendizagem, não só no caso da linguagem, mas também de outros conteúdos. Nesse aspecto, a forma de avaliar, em que se considera o erro como problema ou defasagem psicopedagógica, leva tanto os profissionais da área da saúde como os educadores a uma classificação desses alunos. Alegam-se os mais diversos distúrbios, como destacado anteriormente: dislexia, transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDAH), déficit no processamento auditivo etc. São manifestações que continuam respaldadas por profissionais da saúde e disseminadas em laudos, e que atualmente tornaram-se populares por diversos meios midiáticos, fazendo com que a própria sociedade classifique as crianças, tornando os encaminhamentos aos consultórios um processo natural<sup>10</sup>. Essa prática antiga de encaminhamento resiste e parece ter recebido mais

---

<sup>10</sup> A esse respeito é comum a divulgação de informações sobre os distúrbios em revistas de abrangência nacional, como a *Nova Escola* da Ed. Abril, que entre seus inúmeros volumes podem ser consultados: nº

destaque atualmente, agravando ainda mais a falta de compreensão do fenômeno do fracasso escolar.

Cumpre ressaltar que não se está negando aqui a existência das dificuldades de aprendizagem, mas propondo que elas sejam vistas como parte de um processo e de um conjunto. Também não se está negando a existência de distúrbios de aprendizagem ou de crianças que precisam de atendimento de profissionais da área da saúde. É mister que se faça uso de alguns testes, não os que procuram medir a inteligência, pois isso é impossível, mas os que procuram analisar as expressões, pois esses tipos de testes podem ser úteis para que o profissional obtenha um conjunto de dados e informações sobre a criança. A interpretação dos resultados e a classificação rígida e descontextualizada, que centra *a priori* a investigação como problema do aluno, é que pode resultar em encaminhamentos e intervenções desfavoráveis à sua constituição como sujeito. Essa interpretação não pode, pois, ser reduzida à criança.

Nesse sentido, a expressão da criança, como no exemplo dado por Dias (2006), ao responder sobre as estações do ano como se fossem estações de trem, traz informações importantes sobre sua vida, seus interesses, seus valores etc. O que o profissional da saúde interpreta, diz e muitas vezes registra sobre as respostas obtidas revela sua concepção sobre as maneiras de expressão da criança. Essa concepção, assim como a avaliação que se faz do ensino e da aprendizagem, é que merece cuidado. Analogamente, se um medicamento receitado indiscriminadamente pode trazer prejuízo à saúde, não significa que devemos proibir o seu uso. Da mesma forma, não devemos abolir o uso de testes psicológicos por serem mal utilizados.

Ao que parece, a crítica acadêmica aos testes psicológicos se radicalizou. Semelhante a esse movimento, no início da década de 1990, por ocasião da inserção de pressupostos construtivistas na educação brasileira, deu-se a orientação contra a aplicação de prova, que não seria um instrumento fidedigno e fim último da avaliação, pois é de caráter subjetivo, parcial, muitas vezes descontextualizada, outras vezes utilizada como instrumento autoritário, e tantos outros pontos apontados como negativos na aplicação desse instrumento. Essa crítica, embora verdadeira, quando associada às políticas públicas de progressão continuada, contribuiu para que muitos

---

209, de 2008 e nº 132 e 135, de 2000. Além disso, colaborando com a naturalização dos distúrbios, é enorme a quantidade de sites relacionados a eles e a distribuição de *folders* explicativos de clínicas especializadas. E está em tramitação um Projeto de Lei no município de São Paulo que apoiará o aluno portador de dislexia.

professores desconsiderassem a necessidade de avaliar seus alunos. Em termos pedagógicos, não é a prova em si que produzirá um estigma, ou sentimentos de incapacidade, mas a interpretação e o uso que o professor faz dos resultados desse instrumento. No meio educacional, essa questão vem sendo debatida, embora sutilmente, e os educadores vêm sendo impelidos a reconsiderarem suas idéias sobre avaliação – conceito muito maior do que *aplicação de provas* – que pode ser utilizada como parte do processo de avaliação e não como instrumento de resultado final.

Há relevância nos instrumentos avaliativos e em alguns testes, uma vez que são instrumentos em que o erro se faz presente. Reitera-se, pois, que o preocupante é a interpretação ou leitura que se faz dos resultados obtidos e, conseqüentemente, a maneira como a criança se relacionará com a expressão desses resultados que, como afirma Patto (1992), pode “aprofundar ou cronificar as dificuldades” (p.114) que se apresentam.

Talvez a negação radical à aplicação de testes não esteja contribuindo para a compreensão das dificuldades escolares. É a expressão dos resultados obtidos por especialistas da educação e da saúde que precisa ser mais discutida, pois há, efetivamente, algumas crianças que necessitam de apoio dos profissionais da área da saúde, como já indicava a pesquisadora, apesar de crítica fervorosa aos testes:

Entre as crianças apontadas pela escola como ‘problemáticas’ certamente há uma parcela que precisaria de um bom atendimento especializado fora da escola, como acontece com tantas crianças mais ricas que recebem apoio médico, psicológico, fonoaudiológico quando necessitam. No entanto, mesmo nesses casos, as atitudes tomadas dentro da escola podem aprofundar e cronificar as dificuldades vividas por uma criança. (*Ibid.*, p.113-114)

Colaborando para o entendimento dessa questão, Machado (1997) aponta para o exagero, tanto de crianças encaminhadas aos profissionais da área da saúde como de laudos indicativos de crianças com distúrbios, pois fica a sensação de que estamos passando por uma verdadeira epidemia de distúrbios. E alerta que “não é possível estabelecermos uma relação direta de causa e efeito entre problemas emocionais e capacidade de aprender” (*Ibid.*, p.72). As justificativas para os encaminhamentos continuam as mesmas, no entanto várias pesquisas têm tentado desvelar as contradições que se apresentam nesses argumentos.

Além da deficiência lingüística e cognitiva, alega-se a desnutrição como justificativa para o fracasso escolar, o que não se sustenta do ponto de vista científico. A esse respeito Collares (1997), médica e pesquisadora, afirma que somente em casos graves é que a desnutrição poderia afetar o sistema nervoso central de uma criança, provocar alguma seqüela, prejudicando, assim, a aprendizagem. Entretanto, nesses casos, segundo a autora, dificilmente a criança sobrevive por mais de dois anos. As crianças que chegam à escola fundamental por volta dos sete anos não apresentam nenhuma seqüela no sistema nervoso causada por desnutrição, isto é, não estão impedidas de aprender, pelo menos por esse motivo. Todavia essa idéia continua circulando na sociedade.

Em relação à estrutura familiar podemos citar a pesquisa de Mello (1992), realizada em um bairro da periferia de São Paulo, onde conviveu com um grande número de famílias. A autora identificou na literatura especializada, educacional e psicológica da época a afirmação de que a migração rompe com a organização familiar e que as camadas mais pobres das populações urbanas padecem de uma desorganização familiar. Esse raciocínio parte do princípio de que existe um modelo familiar ideal, o modelo nuclear monogâmico considerado como o padrão, o certo, o desejável, o bonito e interiorizado pelos indivíduos. Na referida pesquisa, entretanto, foi possível verificar a existência de um tipo peculiar de organização familiar, que envolve estratégias de solidariedade e união entre elementos diferentes do historicamente considerado padrão familiar.

Segundo a autora, o que importa é a qualidade da relação que pai e mãe, ou outros significativos, vão constituir durante a socialização da criança que passou a ser sua família.

A família ideal é a família do desejo jamais alcançado. Certamente não é aquele modelo sem graça que nos ensinaram a aspirar. Porém, a constatação da distância que separa este modelo daquela família real, com a qual vivemos no correr dos dias, aparece, para as classes populares, como uma fonte a mais de desqualificação. (*Ibid.*, p. 129)

Educadores, em geral, ainda desvalorizam as famílias pobres, não as entendem, culpabilizando-as pelas dificuldades de aprendizagem dos filhos. Arraigados às idéias da teoria da carência cultural, ainda acreditam que os alunos não aprendem

porque pertencem a um ambiente familiar desestruturado, que não valoriza a escola e não colabora na educação dos filhos em casa.

Essa desvalorização pode ser percebida analisando-se a relação da escola com as famílias, que na maioria das vezes são convidadas (ou convocadas) a comparecerem à escola somente para serem notificadas das atitudes de seus filhos ou para reuniões bimestrais em que são informadas sobre o desempenho da criança. Sabe-se que essas reuniões geralmente são curtas e desprovidas de objetivos mais amplos, como informar aos pais sobre o trabalho pedagógico que está sendo realizado na escola ou oportunizar o momento para ouvir os familiares. O que se faz normalmente é apresentar os conceitos atribuídos aos alunos e queixar-se da indisciplina. Embora a família seja a primeira a ser responsabilizada quando um aluno apresenta alguma atitude que foge às expectativas educativas, é a última a ser convidada a participar mais efetivamente do projeto pedagógico da escola.

A principal forma de relação da escola com as famílias é a convocação dos pais – geralmente a mãe – para que ouçam queixas de seus filhos ou sejam informados de algum problema mental deste ‘detectado’ pelas professoras. (PATTO, 1992, p.117)

Gomes (1992) considera a socialização da criança um processo que se inicia na família e tem continuidade na escola. Ela aponta uma dependência entre esses dois meios que, no entanto, muitas vezes parecem não se relacionar. A autora entende que os dois fatores fazem parte do mesmo processo e descreve o vínculo estabelecido *a priori* nas condições de vida iniciais da criança. Para ela, portanto, essas condições já estão postas desde o início. O meio é interiorizado por intermédio da apropriação que os familiares fazem, “nessa medida, a aprendizagem que a criança realiza [...] é determinada por exigências culturais” (*Ibid.*, p. 95) e na relação com os adultos como mediadores.

Consideramos, agora, a tarefa socializadora familiar: o que faz a família? Já sabemos, ela faz a primeira inserção da criança no mundo social objetivo, à medida que promove a aprendizagem de elementos culturais mínimos: linguagem, hábitos, usos, costumes, papéis, valores, normas, padrões de comportamento e de atitudes, etc. Mas, além de tudo, também promove a formação das estruturas básicas da personalidade e da identidade. (*Ibid.*, p. 96)

Dáí a importância de se conhecer os fatores familiares envolvidos na aprendizagem da criança. Todavia, como a própria autora adverte, isso tem sido feito muitas vezes de forma preconceituosa. Gomes (1992) considera importante o profundo conhecimento da organização das famílias, no entanto o objetivo precisa ser a construção de uma “proposta pedagógica eficaz” (*Ibid.*, p.98), não a desvalorização delas. Gomes (1992), assim como Mello (1992), revela a preocupação da família de migrantes com a educação e as mais diferentes estratégias de sobrevivência desses grupos, inclusive para manter seus filhos na escola, contradizendo o mito de que os pobres não se interessam pela educação.

Outro fenômeno que tem sido relacionado ao fracasso escolar e largamente utilizado como justificativa pelos educadores é a indisciplina. Vários estudos referentes a essa temática<sup>11</sup> analisam a relação professor-aluno, escola-sociedade, adolescência, conflito e resistência de culturas, conflito de valores das diferentes classes sociais e a imposição dos valores da classe dominante, dentre outros aspectos que podem gerar a indisciplina escolar. Nesses estudos, ressalta-se a importância do educador conhecer e entender como ocorrem as manifestações de indisciplina, evitando respostas preconceituosas e injustas, bem como a atribuição de culpa à família, vista como desestruturada, ou ao aluno, visto muitas vezes como portador de algum distúrbio ou como “problemático, intolerante, inconstante, violento, *aborrescente*” (DIAS, 2006, *grifo da autora*), no caso dos adolescentes. Na tentativa de desconstrução desse mito, Freller (2001) afirma que muitas pesquisas

[...] procuram superar o preconceito contra a criança pobre e sua família, mostram que são práticas escolares que comprometem o sucesso destas crianças e dificultam a apropriação dos conhecimentos escolares por qualquer aluno que freqüente a nossa ineficiente escola pública atualmente. (p.218)

Ao lado das críticas aos mitos ou idéias cristalizadas no meio educacional que, de alguma forma, se relacionam ao fracasso escolar, há também estudos que se relacionam aos documentos nacionais normativos dos anos 1990, que, como se sabe, interferem direta e indiretamente na educação, orientando até mesmo políticas públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais.

---

<sup>11</sup> Cf. Patto (1999), Freller (2001), Araújo (2002) e Dias (2006).

### ***1.2.2 As pesquisas sobre o fracasso escolar e os documentos normativos***

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1999)<sup>12</sup> são os principais documentos normativos produzidos no Brasil, na área educacional, na década de 1990. O discurso presente nesses documentos pode ter sido apropriado em parte ou ressignificado pelos educadores. Nesse sentido, elucidar como isso tem ocorrido no interior das escolas, apenas pela implantação de normas, desencoraja as expectativas de mudança no pensamento dos educadores.

O fenômeno do fracasso escolar relaciona-se aos documentos normativos (LDB/1996 e PCN/1998) ao se referirem ora à evasão, ora ao grande número de retenções e ora às dificuldades de aprendizagem e ao baixo desempenho dos alunos. Para enfrentar tais problemas reconhece-se, nesses documentos, a necessidade de uma transformação na educação que passaria, necessariamente, por garantia de acesso e permanência dos alunos na escola; correção da distorção idade-série; ênfase na alfabetização dos alunos; desenvolvimento de políticas de valorização dos professores, incluindo valorização das condições de trabalho e salários, investimento em capacitação profissional e estímulo ao acesso dos professores a atividades culturais. É preciso melhorar, ainda, as condições físicas das escolas, bem como os recursos didáticos e, por fim, estimular a participação democrática e efetiva da comunidade e seu envolvimento nos projetos educativos.

É possível, entretanto, comparar as propostas de avaliação que constam nos PCN (1998) com os mecanismos de avaliações utilizados pelos órgãos governamentais, como por exemplo, a Prova Brasil. Não se pretende entrar aqui na discussão sobre avaliação, no entanto faz-se necessário pontuar algumas contradições entre o discurso dos documentos, as práticas cotidianas e o controle da qualidade da educação realizado pelo governo, uma vez que é com esses instrumentos que se tem tentado indicar/medir a qualidade da educação no Brasil. Nas avaliações de âmbito nacional, busca-se constatar o desempenho dos alunos por meio de um instrumento

---

<sup>12</sup> Os PCN foram publicados em vários volumes conforme os níveis de ensino. Os volumes correspondentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries) foram publicados em 1997, os volumes correspondentes aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) foram publicados em 1998 e o volume sobre necessidades educativas especiais foram publicados em 1999.

rígido e tradicional como a prova<sup>13</sup>, valorizando-se infinitamente a escrita e o cálculo, considerados conteúdos conceituais, e desconsiderando-se a proposta dos PCN (1998), que valorizam também os conteúdos atitudinais.

Os órgãos nacionais – que em documentos como a LDB (1996) e os PCN (1998) fornecem sugestões interessantes para a educação, como o ensino diversificado, a avaliação formativa, a proposta de respeito às diferenças e ao ritmo de cada um – mostram-se contraditórios ao apresentarem aparentemente em um único instrumento apenas as aquisições conceituais dos alunos, expressas através da escrita, e ao considerarem como fracasso escolar o baixo desempenho na leitura e na escrita.

A leitura dos resultados tem sido feita muitas vezes de forma reducionista, de sorte que o fracasso escolar é relacionado, no meio educacional, à não alfabetização, situação que pode gerar a repetência ou a evasão. No entanto, as próprias políticas de correção idade-série dos anos 1990 são um dos fatores que contribuem para que o aluno conclua o ensino fundamental sem estar alfabetizado. Eis por que se torna necessário conhecer melhor os processos que colaboram para a não alfabetização, no contexto em que ocorrem, evitando-se simplificar ou reduzir o desempenho escolar à aquisição da escrita.

Sabe-se que nas escolas existe também a preocupação com o estímulo ao trabalho coletivo, a proposição de tomada de decisões, o incentivo à solidariedade, à cooperação, ao respeito ao meio ambiente etc. A avaliação escolar cotidiana pode ser realizada pelos educadores levando-se em consideração também a resolução de situações-problema dentro de um determinado contexto. O desempenho dos alunos em atividades desse tipo pode ser reconhecido e valorizado por seus professores, de tal forma que eles possam ser promovidos à série seguinte. Não seriam esses alguns dos motivos para que muitos alunos prosseguissem em sua escolarização, mesmo sem o domínio da escrita?

A aprendizagem da leitura e da escrita não apresenta necessariamente relação de causa e efeito com a dificuldade de aprendizagem do aluno ou com a incompetência do professor. O aluno pode ter aprendido a ouvir, a conviver, a respeitar o meio ambiente, dentre outros conteúdos considerados procedimentais e atitudinais pelos PCN (1998), mas que, no entanto, não estão sendo avaliados em âmbito nacional.

---

<sup>13</sup> Os dados obtidos nessas provas são no mínimo duvidosos, pois podem sofrer a interferência de professores/aplicadores que fazem parte do contexto que está sendo avaliado.

Será que os alunos que não apresentam bom desempenho nas avaliações nacionais têm dificuldades de aprendizagem? Será que são alunos que fracassaram? Ou será que o conteúdo ensinado é diferente daqueles que estão sendo avaliados nacionalmente? Ou ainda, será que os educadores não estão cumprindo seu papel? As respostas normalmente divulgadas, após a leitura simplificada dos dados obtidos de provas de âmbito nacional, voltam a centralizar as causas do fracasso escolar no tripé aluno-família-professor, como determinantes do baixo desempenho dos educandos, desviando o olhar do próprio sistema que não é reconhecido como co-responsável dessa situação, como já denunciado por Patto (1999) e por outros pesquisadores.

Em uma análise sobre um balanço oficial da política educacional brasileira, em que se mostravam os “avanços” realizados no governo Fernando Henrique Cardoso, Patto (2005) afirma que a concepção de educação inserida nos documentos normativos no Brasil nos anos 1990 traz a marca da universalização do ensino, isto é, a escola é para todos, todavia baseada na visão neoliberal. Segundo a autora, o que essas normas têm conseguido é um barateamento da educação. Um dos mecanismos utilizados para isso é o aligeiramento na formação do ensino fundamental, com a implantação de políticas de correção idade-série, que em muitos casos estão sendo tomados como promoção automática. São situações em que a concepção de um ensino que respeita o ritmo do aluno, permitindo-lhe um tempo maior para que alcance um conhecimento mínimo necessário para a continuação de seus estudos, é confundida com um procedimento didático em que a avaliação é desnecessária, sendo os alunos promovidos sem terem alcançado os conhecimentos mínimos. O que, como vimos anteriormente, não significa que a causa esteja necessariamente nas dificuldades dos alunos e na competência dos professores.

De acordo com a reflexão apresentada até aqui, podemos afirmar que as propostas presentes nos documentos normativos foram muito bem elaboradas, de tal forma que é difícil retomá-las e reformulá-las. Considera-se um avanço quando uma proposta deixa de culpabilizar o aluno pelo baixo desempenho, quando afirma que há necessidade de se analisar as relações sociais, quando proclama a concepção de respeito às diferenças e quando prevê o acesso escolar a todos os educandos. Contudo, as situações escolares se distanciam do proposto nos documentos normativos dos anos 1990, conforme os estudos de Pacífico (2000) e Paparelli (2001).

Pacífico (2000) indica como as concepções construtivistas, divulgadas principalmente nos PCN (1998), são confundidas, deturpadas e motivos de queixas dos professores. A autora constata que mesmo com projetos implementados no combate ao fracasso escolar, dentre eles a implantação de ciclos, os projetos de recuperação e as classes de aceleração, não é fácil evitar evasões e reprovações.

Em relação à assimilação, por parte dos professores, da reforma de ensino dos anos 1990, constatou-se no referido estudo que há insatisfação dos educadores com a situação educacional e esta se manifesta muitas vezes em queixas, que são conseqüências do sofrimento pelo qual passam. Um dos fatores levantados para essa difícil situação são as contradições implicadas na mudança de paradigmas educacionais, levando à indefinição do papel do professor. Em entrevistas à autora, professores afirmaram que sentem um descompasso entre o que consta nos programas e os alunos reais. Pacífico (2000) afirma que esses comentários denunciam a ambigüidade no discurso do professor, pois embora citem as incoerências desses programas, continuam culpabilizando o aluno e/ou sua família pelo fracasso escolar, o que a autora considera como um despreparo para administrar as diversas situações escolares.

Quanto à escrita e à leitura, a reforma educacional sugerida nos PCN (1998) revê a concepção de que o aluno deva dominar esses conteúdos até o final da 1ª série. Essa é a justificativa apresentada para a implantação do sistema de ciclos, prolongando o prazo para a criança ser alfabetizada. Estará implícita aí a concepção de fracasso escolar como o fracasso na alfabetização inicial, um eco da Teoria da Carência Cultural, que defendia a idéia de que o aluno pobre não possui os pré-requisitos exigidos pela escola e, portanto, precisa de mais tempo?

Em relação à permanência dos alunos na escola, ao trabalho precoce e à escolarização, Paparelli (2001) assinala que a própria instituição também pode contribuir para a evasão. A autora afirma que isso acontece, sobretudo, quando se encaminha ao universo do trabalho os adolescentes que apresentam problemas no processo de escolarização. Nas discussões sobre a problemática do trabalho infantil, afirma-se comumente que este atrapalha a escolarização, todavia na pesquisa de Paparelli (2001) constatou-se que o inverso também ocorre.

Situações como indisciplina ou multi-repetência são motivos para que a escola sugira ao aluno ou à família que o melhor para o educando é o trabalho. Nessas

situações, as políticas de correção idade-série também contribuem para o encaminhamento de alunos ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Frequentemente obrigados a estudar no período noturno, que nem sempre é o período que o aluno ou sua família consideram adequados, muitos acabam por largar a escola. Mesmo que família e aluno aceitem o encaminhamento ao período noturno, a ociosidade ao longo do dia motiva o aluno a buscar um emprego. A família também acredita que o emprego ajudaria a proteger o adolescente dos perigos que enfrentaria na rua com o tempo livre. Ademais, incute-se no jovem, sobretudo nos meios urbanos, o desejo de ser independente e poder adquirir bens de consumo, fazendo com que ele busque o trabalho como forma de conquistar esses objetivos, em detrimento da escola.

Pode-se perceber também a ambigüidade no discurso sobre a empregabilidade<sup>14</sup>, presente na LDB (9394/96) e nos PCN (1998), em que a sociedade é incitada a considerar a escolaridade uma necessidade para se obter uma colocação profissional mais digna, ao mesmo tempo em que se promove a competição, alertando que não há emprego para todos, apenas para os mais aptos, daí a necessidade de selecionar os alunos. O educador, como elemento da sociedade, assimila esse discurso também ambigüamente, não só colaborando no encaminhamento precoce do adolescente ao trabalho, que muitas vezes deixa a escola, como se utilizando do discurso da necessidade da escola para que o aluno consiga uma vida de melhor qualidade. Dessa forma, ao mesmo tempo em que muitos jovens saem em busca de uma colocação no mercado de trabalho, acabam retornando à escola em razão da necessidade (ou ilusão?) de se manterem empregados.

Está instalada na sociedade a idéia de que as oportunidades são iguais, todavia aqueles adolescentes que garantem os bens de consumo desejados têm sua permanência na escola como algo certo e inquestionável, e os adolescentes de segmentos socioeconômicos menos favorecidos se vêem em conflito diante das alternativas que se lhe apresentam, sobretudo quando seu desempenho escolar não é considerado satisfatório e lhe é sugerido, pela própria escola, que o melhor seria que ele arrumasse um trabalho. Questiona-se, então: onde está a igualdade de acesso e permanência na escola<sup>15</sup>?

---

<sup>14</sup> Sobre o discurso de empregabilidade nos documentos normativos ver Duarte (2003).

<sup>15</sup> Cf. LDB 9394/96 – Art. 1º, 2º e 3º.

Assim sendo, culpabilizar a escola e os educadores pelo baixo desempenho dos alunos não parece coerente, porquanto os próprios governantes, nas várias instâncias, não têm tido sucesso com ações que têm por objetivo a qualidade na educação. Eles têm promovido muito mais ações assistencialistas (bolsa escola, entrega de uniformes e materiais etc.) e de caráter técnico (progressão continuada, formação dos professores, etc.). Pontos importantes relacionados ao baixo desempenho dos alunos são negligenciados nos documentos normativos, como, por exemplo, o número de alunos por turma que, juntamente com a “pseudoformação dos professores” (PATTO, 2005) e seus baixos salários, continuam sem solução.

Essas ambigüidades e contradições nos levam a afirmar que os documentos normativos dos anos 1990 têm, na realidade, uma concepção de educação voltada prioritariamente aos interesses econômicos e, conseqüentemente, ao preparo e adaptação dos alunos ao mercado de trabalho. Ao eleger a prova como instrumento de verificação de qualidade na educação, as avaliações de âmbito nacional e estadual descartam por completo todos os outros conteúdos sugeridos. O que se faz efetivamente é apenas verificar sinais estatísticos de não alfabetização, repetência e evasão. Os documentos normativos indicam as dificuldades técnicas, advinda da má formação dos professores, como causas principais para a situação educacional. Todavia não relacionam a situação com interesses econômicos, com a responsabilidade do próprio sistema escolar, não ampliam a discussão do ponto de vista das relações cotidianas e nem relacionam o contexto com o global.

A reflexão sobre o fracasso escolar como produto de uma sociedade voltada para os interesses econômicos é situada aqui como uma das dimensões do fenômeno, entretanto como não queremos reduzi-lo a esse tipo de reflexão, apresentamos a seguir outras perspectivas, que propõem, ao analisar a questão, a união de diferentes saberes. Trata-se de obras que têm sido utilizadas como referências em pesquisas que estudam o fenômeno.

### ***1.3 Outras perspectivas sobre o fracasso escolar***

A fim de complementar o panorama da discussão presente na literatura, são apresentadas a seguir outras perspectivas sobre o fracasso escolar. Sabemos que muitos estudos se dedicam à problemática, entretanto no limite da

presente pesquisa foram selecionados os que têm o fenômeno como objeto e que têm se destacado no meio educacional. Entre os trabalhos resgatados aqui, um parte da área sociológica, outro de uma concepção psicanalítica e um último de uma linha que se autodenomina multicultural.

### ***1.3.1 Uma perspectiva sociológica que propõe a união de saberes que trabalham a questão da singularidade***

Do campo sociológico é apresentada a concepção de fracasso escolar presente no trabalho de Bernard Charlot (2000). O fenômeno foi analisado pelo autor na perspectiva da relação com o saber, relacionando-o a questões de aprendizagem e propõe, para uma melhor compreensão do fracasso escolar, uma sociologia do sujeito e a interdisciplinaridade entre psicologia, antropologia e filosofia, sugerindo a união de saberes que trabalham com a questão da singularidade. Nessa perspectiva,

Várias disciplinas podem contribuir para uma teoria da relação com o saber. Cada um escolherá sua abordagem, mas todas elas devem ter presente a totalidade dos dados do problema. [...] Não obstante, não se trata de confundir tudo em um cafuncho com o nome de “teoria da relação com o saber”. [...] Cada uma poderia e deveria, no entanto, apropriar-se, integrando-as na sua própria lógica, das questões e respostas produzidas por outras. (*Ibid.*, p.88)

A sugestão é importante do ponto de vista do reconhecimento de que uma área científica não dá conta do problema. Charlot (2000) traz outras contribuições à discussão, pois busca as relações, ou um conjunto delas, para discorrer sobre o tema e não as causas ou a culpabilização de algum dos elementos que compõem o fenômeno. O sociólogo discorre sobre a relação entre família e educação, e afirma que não se pode considerar a posição social da família como determinante da situação escolar, uma vez que

[...] duas crianças que pertencem à mesma família, cujos pais têm, portanto, a mesma posição social, podem obter resultados escolares muito diferentes. Essa constatação nos lembra que uma criança não é apenas “filho de” (ou “filha de”). Ela mesma ocupa uma certa posição na sociedade. Essa posição tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela e depende também do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular. Para compreender-se o sucesso ou o fracasso escolar dessa criança, essa

singularidade deve ser tomada em consideração. (CHARLOT, 2000, p. 21-22)

No trecho supracitado, embora Charlot (2000) se refira ao fracasso como sendo da criança, em outra passagem do texto explica que, para ele, o fracasso se configura em uma *situação*, dando ao fenômeno um caráter provisório, o que se aproxima da visão de erro que vinha sendo utilizada anteriormente nesse capítulo. Nesse sentido, o autor coloca como questão-chave para a compreensão do fenômeno os diferentes sentidos atribuídos ao termo *aprendizagem* por professores e alunos (*Ibid.*, p. 66). Ele discute, ainda, o significado do termo *aprender* e a qual aprendizagem nos referimos ao discursar sobre isso. Trata-se de um aspecto relevante e freqüentemente negligenciado na literatura educacional acerca do fracasso escolar.

### **1.3.2 Uma perspectiva psicanalítica que propõe o estudo do contexto cultural**

Na concepção psicanalítica destaca-se o trabalho de Bossa (2002), no qual é reconhecida a necessidade de se pensar a escola e de se considerar “ao mesmo tempo, o contexto cultural e a dimensão da singularidade do sujeito” (*Ibid.*, p. 20). A autora afirma, ainda, que o fracasso escolar tem sido estudado de forma fragmentada, “privilegiando um aspecto do ser humano, desconsiderando a complexidade que a questão impõe” (*Ibid.*, p.22). E que os estudos do fenômeno ao longo da história foram marcados por “momentos distintos, que prevaleceram concepções médicas, psicométricas e sociopolíticas” (*Ibid.*, p.22).

A autora reconhece a multiplicidade de fatores envolvidos no fracasso escolar e indica a necessidade de se “adotar, urgentemente, a postura científica da pós-modernidade” (*Ibid.*, p.21) para que se possa compreendê-lo. Essa postura, para Bossa (2002), implica em não se reduzir a questão a um campo ou área de estudo, buscando-se a integração, por exemplo, entre estudos sociais e psicanálise. Assim, deixa claro sua posição, a saber, que a configuração do fracasso escolar como sintoma contemporâneo é *um* dos aspectos a ser estudado.

Tomando esse aspecto como objeto de seu estudo, a autora baseia-se na idéia de sintoma como “entrave que sinaliza para alguém que alguma coisa não vai bem” (*Ibid.*, p. 59), como algo que necessita de uma interpretação, que é gerado e

denunciado na escola. Ela reconhece a importância dos trabalhos que tratam da problemática psicossocial, como o de Patto (1987, 1999), e afirma que, embora eles estejam sendo utilizados como referência em outras pesquisas, não incorporam a dimensão inconsciente do sujeito. Procurando entender a especificidade do sintoma que se manifesta na escola, pontua que

[...] o problema de aprendizagem escolar é concebido como uma expressão sintomática de conflitos inconscientes, que interpela e faz sofrer e que merece um olhar que o leve em conta, reconheça-o como ‘acontecer humano’, permita decifrar seu sentido e determinar a direção do tratamento. (BOSSA, 2002, p. 71)

A autora ressalta que existe uma “rede intrincada de determinantes que geram o fracasso escolar” (*Ibid.*, p.157) e que encontram condições de se manifestar na singularidade do sujeito psíquico. Passa, assim, a “considerá-lo com base em análises contextuais que privilegiam a estrutura de produção social e as que realizam análise da instituição escolar” (*Ibid.*, p.157). Sua perspectiva prioriza a importância dos vínculos familiares na constituição de um sujeito sadio que se relaciona com a aprendizagem.

### ***1.3.3 Uma perspectiva multicultural que incorpora perspectivas multidimensionais e sistêmicas***

À perspectiva multicultural, em obra organizada por Marchesi e Gil (2004), são incorporadas a multidimensional e a sistêmica. A primeira, assim denominada por Marchesi e Pérez (2004), e a segunda, abordada por Rovira (2004).

Marchesi e Pérez (2004) buscam o significado de fracasso escolar e afirmam que o próprio termo é discutível, porquanto não só carrega a noção de que o aluno fracassado não progrediu em nada, como o culpabiliza pelo problema. Eis por que, segundo os autores, tem-se utilizado outros termos para referir-se ao baixo rendimento ou aos alunos que abandonam o sistema sem preparação suficiente. Na obra em questão, eles definem que o termo *fracasso escolar* será utilizado para referir-se

[...] àqueles alunos que, ao finalizar sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades considerados necessários para desempenhar-se de forma satisfatória na vida social e profissional ou prosseguir seus estudos. (*Ibid.*, p. 17-18)

Numa visão marcada pela preocupação com o mercado de trabalho, os autores discorrem sobre a dificuldade de definição do fenômeno. Apontam como primeiro e grave problema a inadaptação ao mercado de trabalho, e concluem que os alunos têm fracassado mais porque a sociedade é mais exigente. Nessa perspectiva, o fenômeno está sendo considerado como baixo rendimento. O segundo problema apontado é a dificuldade em estabelecer a delimitação do que está sendo avaliado. E como terceiro problema, a excessiva simplificação na análise de dados quantitativos, reduzindo os objetivos da educação.

O artigo traz, ainda, a preocupação com a imbricação dos elementos constitutivos do fracasso escolar e, segundo os autores,

Atualmente, existe um amplo acordo de que as interpretações unidimensionais do fracasso escolar não são exatas e de que não é possível explicar a complexidade desse fenômeno educacional através de um só fator. [...] É na influência relativa de cada uma das dimensões que existem diferenças importantes. (MARCHESI E PÉREZ, 2004, p.19)

Eles afirmam que “mais da metade das variações nos resultados dos alunos deve ser atribuída com escassa precisão às diferenças individuais dos alunos” (*Ibid.*, p.19). O problema identificado pelos autores está na impossibilidade de precisar a influência que cada diferença individual – “interação de múltiplos fatores de natureza social, cultural, familiar e individual” (*Ibid.*, p.19) – tem no fracasso escolar. Marchesi e Pérez (2004) se propõem a compreender o fracasso escolar estabelecendo uma hierarquia entre os fatores determinantes, buscando a causa principal.

Após extensa análise de dados obtidos em relatórios da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1998 *in* MARCHESI E PÉREZ, 2004), chegaram à conclusão de que

Não existe uma única variável capaz de explicar os dados do fracasso escolar. O informe da OCDE apontou que existe um amplo acordo entre os pesquisadores de que não há uma única explicação do fracasso escolar, que deve ser compreendido a partir de uma perspectiva multidimensional. Este, como a própria educação, é uma realidade difícil de apreender porque nela influem de forma interativa múltiplas dimensões, cuja influência relativa, além disso, varia ao longo do tempo. (*Ibid.*, p. 22-23).

Os autores procuram, pois, analisar o conjunto de determinantes e as relações entre eles, passando pelo contexto social, familiar, educacional e a “disposição do aluno” (MARCHESI e PÉREZ, 2004, p. 28), relacionando-a aos conhecimentos prévios e à motivação. Ambos reconhecem que para se reduzir o fracasso escolar não existem caminhos fáceis, e propõem como estratégias de intervenção – na perspectiva da multidimensionalidade – reformas profundas “que levem em conta as demandas sociais do futuro e num esforço sustentado ao longo de vários anos” (*Ibid.*, p.29).

Entre as propostas, destacam o compromisso do conjunto da sociedade, envolvendo instituições, associações e organizações não-governamentais; intervenção no âmbito social e familiar, através de políticas de emprego, moradia, saúde etc.; formação e incentivo aos professores, o que envolve não somente estratégias de melhor capacitação científica, como também melhorias na gestão da aula. No entanto, os autores reconhecem que para isso é necessário reduzir o número de alunos por turma; entender o ensino fundamental como prioridade na educação; elaborar projetos atrativos para evitar atrasos no ingresso dos futuros alunos ao ensino médio; a autonomia das escolas; a cooperação e a participação dos próprios alunos na construção dos objetivos escolares, e mudanças na prática docente para que se desperte o interesse dos alunos, proporcionando-lhes experiências de êxito. Explicam os autores que

Despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem e conseguir que participem na vida da escola e se sintam vinculados a ela é uma garantia para reduzir o fracasso escolar. Mas isso será possível somente de forma generalizada, quando *todos* os setores envolvidos – equipe de professores, administrações educacionais, pais e instituições econômicas e sociais – assumam suas responsabilidades e tomem decisões eficazes, coordenadas e duradouras. (*Ibid.*, p. 32)  
[grifo meu]

Eles citam, ainda, a responsabilidade de todos os setores na redução do fracasso escolar, e explicam como professores, família e administradores educacionais devem reformular suas práticas. Todavia não esclarecem quais as alterações que o setor econômico deveria realizar.

Não obstante seja apontada a necessidade de se perceber a multidimensionalidade do fracasso escolar, tal perspectiva parece entender o fenômeno como uma falha em adquirir habilidades e saberes necessários à adaptação ao mercado de trabalho. São alunos que não conseguem se empregar ou se manter no emprego,

embora tenham concluído o ensino médio. Apesar de não culpabilizar especificamente nenhum dos elementos do fenômeno do fracasso escolar, as propostas sugeridas caminham para a adaptação ao mercado de trabalho e não problematizam as relações de classe, nem tampouco a necessidade de uma formação crítica do aluno. O objetivo da escola, de acordo com essa perspectiva, é preparar a mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação não é vista como o direito de todos terem acesso ao conhecimento construído pela humanidade, mas como meio de acesso ao mundo do trabalho.

Outro autor que traz importante contribuição para a discussão do fracasso escolar, agora em uma perspectiva sistêmica, é Rovira (2004). Para ele, o fracasso escolar sempre foi motivo de interesse de todos, contudo atualmente se transformou em preocupação prioritária. Ele afirma que são múltiplas as abordagens de estudos relacionadas ao fenômeno e situa a discussão na questão dos valores, pois considera que esta não tem sido freqüente na relação com o fracasso escolar.

Para esse autor, os valores estão relacionados ao fracasso escolar e devem ser trabalhados a fim de se prevenir o fenômeno. Rovira (2004) afirma que, embora seja habitual, não se deve limitar o fracasso escolar à evasão e à repetência, pois “também fracassam aqueles que não conseguem se adaptar às pautas normativas das escolas” (*Ibid.*, p. 83); e sustenta que embora as normas devam ser seguidas minimamente, a escola não pode desmotivar o aluno ou rebaixar sua auto-estima. O fracasso escolar é entendido pelo autor como produto do ser humano e não como algo natural, sendo, portanto, previsível e evitável.

Na seqüência do artigo, o autor fala em “limitar o fracasso escolar” (*Ibid.*, p. 89) e sugere “implantar a certeza de que todos os alunos estão suficientemente capacitados para ter êxito” (*Ibid.*, p. 90); planejar escolas menores e com isso possibilitar atenção individualizada; “destinar recursos para a ação tutorial” (*Ibid.*, p. 90), em que se trabalharia com espaços de tempo divididos entre a turma e com grupos menores; vivenciar práticas de valor; “entender que os grupos-classe são espaços de relação, diálogo e cooperação, mas não de aprendizagem uniforme e simultânea” (*Ibid.*, p. 90). Propõe, outrossim, a construção de uma biografia satisfatória do aluno inserida em uma comunidade:

Com essa expressão composta, queremos indicar que estamos diante de uma realidade complexa e unitária. Não se trata de um eu isolado

que tece uma biografia em função de seus desejos ou num suposto isolamento do meio em que se desenvolve. Mas tampouco estamos diante da idéia de uma comunidade que se impõe como um molde aos membros que a forma. A comunidade é formada por sujeitos ativos que constroem sua trajetória vital imersos nela. Portanto contra o individualismo e contra o sociologismo. (ROVIRA, 2004, p. 87)

Embora sejam válidas as idéias do autor em relação ao trabalho com valores como forma de limitar o fracasso escolar, faz-se necessário, segundo o referencial teórico adotado na presente pesquisa, considerar a incerteza para o enfrentamento do fenômeno. É pertinente a necessidade de todo educador ter em mente que todos são capazes de obter êxito, todavia se considerarmos a subjetividade dos indivíduos, não é possível obtermos essa certeza.

Ademais, a necessidade do trabalho com valores poderia ter melhor resultado se fosse realizado simultaneamente com os educadores e com a própria comunidade já adulta. Cita-se, como exemplo, o caso de uma escola particular de São Paulo, na qual havia um consenso entre professores e mantenedores em adotar um sistema diferenciado, em que se tomava como base para as avaliações as observações cotidianas dos professores e a valorização de todas as atividades desenvolvidas pelos alunos. A expressão dos resultados de desempenho se dava através de relatórios e conceitos, e não por meio de notas, postura baseada na abordagem construtivista. Muitos familiares não conseguiam aceitar esse sistema avaliativo, pois consideravam que *escola boa era a que mantinha provas tradicionais periodicamente*, o que exigia de toda equipe de educadores constantes esclarecimentos e atividades articuladas para a discussão sobre os valores cultivados pelos educadores e pelos familiares. Muitas ações foram revistas nesse processo<sup>16</sup>. Nesse sentido, faz-se necessário, em qualquer trabalho, a participação também da comunidade adulta, problematizando-se os valores de todos os envolvidos.

Pode-se afirmar que os artigos que compõem a obra de Marchesi e Gil (2004) trazem, em sua maioria, uma perspectiva de educação voltada para as demandas do mercado de trabalho. Assim sendo, entende-se que esta é a perspectiva referida pelos autores como multicultural, e que também contribui para a discussão, porquanto eles afirmam de diferentes formas que o fracasso escolar é um fenômeno *multi (multiplicidade, multidimensão, multicultural)*.

---

<sup>16</sup> Experiência da autora como coordenadora pedagógica no Colégio Luiz Blanco, no ano de 2002.

Existe, nas sugestões feitas, outro reconhecimento importante, qual seja, a necessidade de se enfrentar a problemática através de ações complementares, realizadas conjuntamente. Ademais, uma das estratégias que aparecem na maioria dos artigos é a necessidade de se diminuir o número de alunos por turma, o que é um inconveniente para quem só visa ao lucro, uma vez que envolve mais gastos. Essa estratégia, vinda de uma perspectiva voltada ao capital, demonstra como as forças de resistência também se impõem.

A partir desse reconhecimento espera-se que isso aconteça, pois, ao que parece, enquanto o excesso de alunos por turma for um inconveniente, será utilizado como argumento para justificar a falta de condição dos professores em administrar melhor as aulas e em manter um atendimento que consiga abarcar a diversidade dos estudantes. Tendo em vista que isso é admitido mesmo em estudos que concebem a educação como formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, pode-se considerar que esse reconhecimento é uma das *brechas* que podem ser utilizadas no enfrentamento do fracasso escolar.

Considerando que a concepção de fracasso escolar adquiriu diferentes aspectos durante o processo histórico da pesquisa educacional brasileira, contribuindo para o seu entendimento ao se mudar o referencial teórico de análise – quando este já não conseguia responder as questões que se colocavam no tempo – percebe-se que existe uma tendência em buscar integração de conhecimentos para a compreensão do fenômeno, como indicam Bossa (2002), Charlot (2000) e Rovira (2004).

Com a profusão de pesquisas relacionadas ao fracasso escolar, um grupo de pesquisadoras (ANGELUCCI *et al*, 2004) decide realizar um estudo, analisando as produções de teses e dissertações defendidas a partir de 1990, e iniciam sua investigação nas faculdades de Educação e Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Vejamos a seguir como as autoras desenvolveram a pesquisa e os resultados a que chegaram.

#### ***1.4 Um estudo introdutório: o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar***

Angelucci *et al* (2004) constataram que a partir de 1990 a universidade se configurou como um dos campos mais expressivos nas pesquisas educacionais e, nesse sentido, elaboraram um estudo sobre o estado da arte da pesquisa

acerca do fracasso escolar, considerado por elas como introdutório, uma vez que delimitou-se como *corpus* de investigação as teses e dissertações produzidas na USP, mais especificamente nas Faculdades de Educação e Psicologia, defendidas no período de 1991 a 2002.

As autoras partiram de uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil para fazer a inserção da produção atual que permitisse “a percepção de continuidades e descontinuidades teórico-metodológicas, avanços e redundâncias na produção de saber sobre o objeto de estudo.” (ANGELUCCI *et al*, 2004, p. 1). O levantamento das pesquisas incidiu inicialmente sobre 71 resumos de dissertações e teses realizadas no período de 1991 a 2002, nas Faculdades de Educação e Psicologia da USP, a fim de categorizá-los, sendo selecionados treze documentos para leitura integral. As autoras adotaram como critério de seleção a busca de pelo menos um documento de cada categoria, apresentadas na tabela “categorização das pesquisas a partir dos temas abordados” (*Ibid.*, p. 8), reproduzida abaixo:

| <b>Categoria</b>                                                           | <b>Feusp</b> | <b>Ipusp</b> | <b>Total</b> |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Distúrbios de desenvolvimento e problemas de aprendizagem                  | 01           | 11           | 12           |
| Psicodiagnóstico de alunos com problemas de aprendizagem                   | 01           | 05           | 06           |
| Compreensão dos problemas de aprendizagem a partir da teoria psicanalítica | 02           | 02           | 04           |
| Prevenção do fracasso escolar                                              | 02           | 04           | 06           |
| Remediação do fracasso escolar                                             | 04           | 07           | 11           |
| Papel do professor na eliminação do fracasso escolar                       | 05           | 05           | 10           |
| Crítica à psicologização do fracasso escolar                               | 01           | 07           | 08           |
| Fracasso escolar e trabalho dos profissionais da escola                    | 09           | 08           | 17           |
| Fracasso escolar e políticas educacionais                                  | 07           | 07           | 14           |
| Fracasso escolar e cotidiano escolar                                       | 0            | 05           | 05           |

Tabela 1: Categorização das pesquisas a partir dos temas abordados.  
Fonte: Angelucci *et al* (2004).

Algumas das pesquisas foram classificadas em mais de uma categoria. As autoras identificaram “a presença significativa de pesquisas que concebem o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual” (*Ibid.*, p. 8), voltando as lentes da investigação ora ao aluno ora ao profissional da educação. Nesse grupo encontram-se pesquisas “das categorias ‘Distúrbios de desenvolvimento e problemas de aprendizagem’, ‘Remediação do fracasso escolar’ e ‘Papel do professor na eliminação do fracasso escolar’” (*Ibid.*, p. 8).

A primeira centra no aluno a responsabilidade pelo fracasso, atribuindo-lhe, predominantemente, problemas cognitivos, psicomotores ou neurológicos. Já as duas outras categorias responsabilizam ora o aluno ora o professor e propõem soluções predominantemente técnicas, de base teórica comportamental ou cognitivista, para eliminar o fracasso. (ANGELUCCI, 2004, p. 8)

As autoras indicam que as pesquisas constitutivas dessas três categorias encontram-se na Faculdade de Psicologia, entretanto é lá também que se faz a crítica à psicologização do fracasso escolar. Elas observaram, ainda, que das 71 pesquisas,

[...] catorze teses procuram discutir o fracasso escolar em suas relações com as políticas educacionais, bem como com a macropolítica: trata-se de pesquisas que procuram realizar uma análise do capitalismo – ou, mais especificamente, do neoliberalismo – em suas implicações na produção do fracasso escolar. (*Ibid.*, p. 8)

As autoras percebem que os estudos se dividem em quatro vertentes. A primeira entende o fenômeno prioritariamente como problema psíquico. Nessa perspectiva, são estudos que, segundo as autoras, problematizam os chamados distúrbios de desenvolvimento e problemas de aprendizagem, focalizando o problema no aluno e culpabilizando-o e/ou aos seus pais.

A segunda vertente compreende o fracasso escolar como um problema técnico, centrando a responsabilidade “na eliminação do fracasso” (*Ibid.*, p.8) estritamente na competência do professor. Outro grupo de pesquisas classificado pelas autoras percebe o fenômeno como questão institucional, que entende a escola como instituição social reprodutora e, contraditoriamente, transformadora da sociedade. Esses estudos propõem a “remediação do fracasso escolar” (*Ibid.*, p.11) e encontram no conservadorismo dos professores o insucesso das políticas públicas para a educação. Nesse sentido, afirmam que esses princípios

[...] não impedem, entretanto, uma compreensão parcial das teorias críticas da escola nas pesquisas que as têm como referência: ao mesmo tempo em que afirmam que, para pensar a escola e seus resultados, é preciso tomá-la como instituição seletiva e excludente, retomam o tecnicismo ao admitirem a possibilidade de pôr sob controle o fracasso escolar por meio da adequada implementação de políticas educacionais “progressistas”, com especial ênfase na política de ciclos de aprendizagem. (*Ibid.*, p.11)

A quarta vertente concebe o fracasso escolar na relação com as políticas educacionais, que ao reconhecerem “[...] os determinantes sociopolíticos do ensino, partem da crítica às concepções tradicionais de fracasso escolar e trazem novos elementos que contribuem para a sua superação.” (ANGELUCCI, 2004, p. 12). As autoras afirmam, ademais, que esse grupo de pesquisas,

Ao debruçarem-se sobre a realidade social em que se dá a escolarização das crianças pertencentes às classes subalternas, desconstroem os fenômenos nomeados pelos profissionais da escola e pelos formuladores de políticas educacionais como “não-aprendizado”, “problema emocional”, “indisciplina”, “carência cultural”, etc. Essas categorias abstratas são ressignificadas e entendidas não mais como fenômeno individual, sintoma de conflitos intrapsíquicos, ou como expressão reativa da resistência a práticas escolares inadequadas, mas em sua positividade, como expressão do conflito de classes no interior da escola. (*Ibid.*, p. 12)

Em suas reflexões as pesquisadoras concluem que:

- existe continuidade de pesquisas que entendem o fracasso escolar em “chave psicologizante”(*Ibid.*, p.12), isto é, um campo de produção que não faz o conhecimento avançar;
- ainda se discute o “caráter ideológico de concepções de fracasso escolar, que retiram a escola e as práticas que nela se dão de seu contexto econômico e político, e põem em questão o caráter neutro ou desinteressado da ciência.” (*Ibid.*, p. 13);
- investigam-se políticas públicas em que “reformas e projetos recentes são entendidos no marco do barateamento da educação pública no bojo do neoliberalismo e da globalização” (*Ibid.*, p. 13) e, ao mesmo tempo, indicam o trabalho precoce, por exemplo, como causa do fracasso escolar, sem se atentarem ao fato de que as próprias práticas escolares também levam os alunos a procurarem trabalho ainda na infância;
- coexistem concepções inconciliáveis nas pesquisas, o que denota deficiência e simplificação na formação teórica dos pesquisadores, além da superficialidade de conhecimentos de métodos de pesquisas, confundidos com técnicas de coleta de dados;

- a concepção de escola como instituição social complexa, pode ser reduzida a pesquisas que consideram o professor um profissional carente de conhecimentos técnicos, em lugar de um trabalhador da educação numa sociedade de classes;
- os documentos analisados mostram “falta de diálogo com pesquisas já realizadas sobre aspectos do mesmo objeto” (ANGELUCCI, 2004, p. 14), tornando os resultados repetitivos ou pouco relevantes;
- são freqüentes pesquisas qualitativas que centram-se no estudo de poucos casos, o que indica, apesar do aspecto positivo, a necessidade de pesquisas baseadas em tratamento estatístico;
- todos esses aspectos chamam a atenção para a necessidade da reflexão sobre os cursos de pós-graduação, que acabam por não somar ou somar pouco ao conhecimento das questões da escola pública brasileira.

O relatório das autoras indica a necessidade de um novo olhar para o fracasso escolar, em que se integre o conhecimento já produzido por outras pesquisas para que se avance na compreensão da questão.

### ***1.5 Problematicando o que tem sido discutido sobre o fracasso escolar***

Diante da necessidade de se estudar o fenômeno de forma menos reducionista, parte-se para a discussão sobre o fracasso escolar, agora na perspectiva da complexidade, como método para se perceber as múltiplas relações de um fenômeno, não pretendendo apontar soluções, mas o enfrentamento da situação.

Retomando os apontamentos sobre as diferentes abordagens de fracasso escolar, percebe-se que o fenômeno foi considerado e estudado sob diversas perspectivas, e conforme o referencial teórico utilizado, a análise da problemática toma certa direção, ou melhor, os discursos expressam concepções diferenciadas sobre o fracasso escolar. Pode-se considerar também que o fenômeno é, em geral, abordado parcialmente, dificultando a sua compreensão. No estudo de Angelucci *et al* (2004), por exemplo, as vertentes identificadas pelas pesquisadoras mostram essa fragmentação nas pesquisas. As formas de se perceber o fenômeno podem relacionar-se aos aspectos

significativos das situações consideradas como fracasso escolar, mas não devem reduzir-se a eles.

Na perspectiva da complexidade, encontramos essas vertentes não como determinantes, mas como eixos que se entrecruzam. Muitas causas para a recorrência do fracasso escolar já foram identificadas, entretanto será que não estão sendo utilizadas ferramentas conceituais que, em lugar de nos auxiliar, estão nos cegando para a compreensão da questão? É nesse sentido que se procura aqui integrar as dimensões do fenômeno, apoiando-se em um paradigma que não permite reducionismos.

### ***1.5.1 As dimensões do fracasso escolar***

Das quatro vertentes identificadas no estudo de Angelucci *et al* (2004), são as vertentes psíquicas que se configuraram na origem das pesquisas sobre o fracasso escolar, e, não obstante as críticas realizadas nos anos 1990, as mesmas abordagens ainda são encontradas nas pesquisas mais recentes. Buscando em nosso aporte teórico formas de compreender essa situação, pode-se inferir que o paradigma de simplificador predomina nas análises acerca do fracasso escolar. Primeiro, porque os estudiosos do tema não procuraram articular as relações entre as diversas dimensões do fenômeno e continuam separando-o em partes, reduzindo-o a questões unidimensionais, ora psíquica, ora técnica, ora institucional, além da questão política. Segundo, porque não foi possível, ao longo da história, refutar completamente os indicativos de cada vertente, permanecendo a fragmentação nas discussões.

O conceito de fracasso escolar tem sido utilizado de formas diferentes pelos pesquisadores. Algumas vezes refere-se à situação, recorrente na escola pública, de repetência e evasão dos alunos do ensino fundamental, outras vezes é relacionado a situações de baixo desempenho dos educandos, o que não implica necessariamente em retenção. Outras pesquisas, distintamente, se referem ao fenômeno como sendo a situação em que a escola, em seu conjunto, ou o sistema escolar, não dá conta das aprendizagens. São estudos que entendem as práticas escolares como produtoras do fenômeno, vinculadas aos problemas de organização de nossa sociedade, como a divisão de classes sociais e, ainda, às próprias políticas públicas para a educação.

O que tem sido utilizado por uns para justificar o fracasso escolar, e ao mesmo tempo criticado por outros, são aspectos relacionados à deficiência e/ou distúrbios cognitivos, diferença cultural, desnutrição, indisciplina, fase conflituosa da vida (adolescência) e família desestruturada. São termos que expressam visões de mundo – quando se discorre sobre eles – e que são entendidos como mitos quando apontados como causas para o fenômeno.

Outro aspecto visto anteriormente, relacionado normalmente aos estudos sobre fracasso escolar, é a constituição da família do aluno como primeiro ambiente da criança, considerado um determinante cultural e econômico, que se relaciona com sua educação. Temos também, em um nível macro, a sociedade, com todas as interferências na formação do indivíduo, e nesse aspecto faz-se necessário mencionar os valores culturais que estão em jogo. Tais fatores serão discutidos e problematizados na perspectiva da complexidade, buscando-se compreender o fenômeno do fracasso escolar.

### ***1.5.2 Sobre relações interpessoais***

As práticas escolares que se mostram preconceituosas para os pesquisadores se manifestam nas relações interpessoais adultos-crianças/alunos. Sem dúvida, as relações estabelecidas são de extrema importância para o desempenho escolar, como para qualquer atividade da vida do ser humano. A questão levantada aqui é por que os educadores mantêm práticas preconceituosas. As vertentes políticas encontram explicações nas práticas de controle do trabalho do professor, que sempre foi um dos objetivos daqueles que organizam o sistema escolar. Além disso, sabe-se que teorias psicológicas e sociológicas tiveram grande influência na educação desde o século passado e que os documentos normativos dos anos 1990 foram organizados e implementados ambigualmente, colaborando para a situação escolar ineficiente que se apresenta atualmente.

E para compreendermos por que razão os preconceitos continuam presentes nas práticas escolares, não podemos deixar de incorporar a idéia de que há um circuito que Morin (2005e) chama de “[...] relação triádica indivíduo/sociedade/espécie”(p.54), em que as interações provenientes desse processo produzem a sociedade, fazendo surgir a cultura que retroage sobre os indivíduos.

Partindo dessa interpretação, não bastam normas, políticas públicas ou reformas educacionais elaboradas por governantes, para que se obtenha alterações nas relações escolares cotidianas. A questão dos preconceitos exige tempo para que práticas pedagógicas sejam substituídas por virtudes pedagógicas. Morin (2005c) afirma que freqüentemente as virtudes espirituais e intelectuais são

[...] inibidas pelo imprinting sociocultural, sendo necessário, para atualizá-las, um complexo de condições externas favoráveis. Mas, para que exista pensamento ao mesmo tempo crítico, radical, inventivo, ou mesmo criativo, é preciso que exista também um complexo de condições internas, a começar pela tendência pessoal a resistir ao imprinting, a surpreender-se e a deixar-se surpreender pela paixão e o gosto da aventura. (p.221)

O educador, aqui entendido não só como professor, mas como coordenador, diretor e supervisor, tende a agir dessa maneira porque, entre outras coisas, está marcado socioculturalmente e, assim, impregnado de preconceitos. Por se dar de forma recursiva, as condições internas dos indivíduos se modificam ao se modificarem as condições externas. Esse movimento poderia ser incitado na formação de professores, a qual não tem direcionado o olhar para essas questões, não tem investido na discussão sobre o preconceito instalado na sociedade e como este pode se manifestar nas relações construídas entre adultos e crianças<sup>17</sup>. Prioriza-se, pelo contrário, a formação técnica do professor, que também pode ser entendida como um mito, e tal como os outros citados na presente pesquisa, tem sido tradicionalmente considerada como estratégia de reversão do fracasso escolar. Não obstante seja necessário, o conhecimento técnico não dá conta do enfrentamento desse fenômeno, e uma das razões para isso é a desvalorização das relações interpessoais no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, talvez a reflexão sobre alguns conceitos pudesse colaborar com essa discussão, uma vez que falar de relações implica falar de subjetividade e sujeito.

Charlot (2000) chama a atenção para o aluno em situação de fracasso escolar constituindo-se como sujeito e ser social. Esse sujeito age *no* e *sobre* o mundo e encontra a relação com o saber como necessidade do ser humano:

---

<sup>17</sup> Cf. tese de doutorado de Ligia Assumpção Amaral (1992).

O indivíduo (para usar um termo tão neutro quanto possível) *não interioriza o mundo, apropria-se dele* em sua lógica de sujeito, o que é muito diferente. (CHARLOT, 2000, p.36) [grifos do autor]

Estão incluídos nas relações interpessoais, entre outros aspectos, as interpretações individuais de mundo, os seus valores e as formas como estes se manifestam. Assim sendo, expressões verbais e não-verbais expõem sentimentos, mitos cristalizados e concepções. Há para os indivíduos um aluno imaginado, bem como um professor imaginado. Há na subjetividade do aluno uma certa imagem de professor e até mesmo de aluno, assim como há na subjetividade do professor uma certa imagem de aluno e de professor.

O modo como os sujeitos desempenham suas funções/ações nem sempre estão em sintonia, gerando conflitos. Estes, por sua vez, não devem ser encarados como algo a ser eliminado, uma vez que eles podem fazer com que a relação se altere positivamente. Isso porque o desenvolvimento da comunicação/interação entre os elementos participantes da educação se une ao desenvolvimento das relações interpessoais.

É certo que existem forças que estimulam e outras que limitam as relações interpessoais. Perceber as emoções em jogo nessas situações complexas exige a compreensão do ser humano, e é de modo complexo que Morin (2005e) define o homem:

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas [...]  
O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. (p. 58)

Pode-se entender essa definição como a da essência humana, todavia com a cautela de não se confundir essa complexidade com uma aceitação aos desmandos humanos, como se por ser *homo demens* tudo fosse justificável. Compreender as possibilidades e os limites do homem é necessário para o

enfrentamento dos problemas, bem como compreender as necessidades do homem. A compreensão de uma necessidade também não implica que esta tenha mais valor do que outras. Compreender a necessidade do aperfeiçoamento técnico do homem, por exemplo, não significa valorizá-lo mais do que a necessidade da poesia como condição humana.

Nesse sentido, o professor também é um sujeito que vai lidar com o aluno/sujeito. A organização interior do ser humano/professor, que também se constrói na sociedade, poucas vezes é considerada quando se fala de fracasso escolar, fracionando-se as propostas de enfrentamento do fenômeno à compreensão e reflexão sobre a singularidade do aluno, o que não se dá de forma isolada, mas na relação com os outros.

As relações interpessoais entre professores e alunos são identificadas, muitas vezes, como dificultadoras da aprendizagem. Essa questão constitui-se, com razão, como uma das dimensões do fenômeno, todavia existe uma imbricação entre outras dimensões, como os valores do professor/sujeito, que seria conveniente levarmos em consideração. Desse modo, articulam-se os saberes do professor com seu fazer pedagógico e a natureza de sua atividade profissional. E abrem-se possibilidades para a compreensão de suas ações, representações empreendidas e reações aos conflitos que se colocam entre tantos outros desafios a esse profissional.

### ***1.5.3 Sobre distúrbios e dificuldades de aprendizagem***

Se o conceito de aprendizagem é tomado de forma menos reducionista – e entendido como aquisição processual complexa, cognitiva, que abarca dimensões conceituais, abstratas e procedimentais, e que emerge na relação com o ensino e com a subjetividade dos envolvidos – a compreensão das dificuldades de aprendizagem prevê, ao mesmo tempo, determinantes multidimensionais e que comportam o princípio hologramático.

Ao abordarem as dificuldades de aprendizagem, seria pertinente que os estudos esclarecessem ou especificassem a qual conteúdo escolar estão se pautando, pois sabe-se que não é possível afirmar simplesmente que um aluno foi reprovado porque não aprendeu. Nesse sentido, as reflexões seriam: não aprendeu o quê? A que

tipo de aprendizagem os estudos sobre fracasso escolar se referem? E ainda, a quais aprendizagens avaliadas se referem ao afirmar que os alunos não têm bom desempenho?

Da forma como são expressos os resultados sobre a qualidade da educação, ou como algumas pesquisas utilizam o termo *aprendizagem*, fica a sensação de que o aluno repetente não aprendeu nada ou o professor não ensinou nada. Essa percepção se dá ao se analisar o global e o parcial separadamente, como aspectos independentes, desconectados do contexto.

São noções de certeza centradas prioritariamente na alfabetização, em detrimento de outras aprendizagens igualmente importantes. Temos, assim, o baixo desempenho dos alunos como consequência linear dos problemas na alfabetização. No entanto, Morin (2005c) afirma que a relação de certeza nos conduz ao erro, ao passo que o reconhecimento da incerteza nos leva à dúvida e à estratégia, pois exigirá do conhecimento, “[...] investigar, verificar, comunicar, refletir, inventar” (*Ibid.*, p. 248-249).

Em vista disso, torna-se necessário que as pesquisas busquem refletir sobre a relação entre alfabetização, aprendizagem e fracasso escolar de maneira menos fragmentada, fazendo comunicar o global e o contexto. A dificuldade escolar, por exemplo, é parte de um sistema de complexidades que permeia a sociedade e esta se faz presente nas dificuldades escolares.

A problematização do conceito de aprendizagem também implica nos fazeres pedagógicos, pois o significado atribuído pelos educadores reflete na avaliação pedagógica, na interpretação das dificuldades e/ou de distúrbios e contribui, dentre outras práticas, ao encaminhamento de alunos a especialistas da área da saúde. Ao evidenciar-se o grande número de encaminhamentos (SOUZA, 2002), fica explícito que os professores ainda culpabilizam o aluno e/ou sua família pelo baixo desempenho escolar.

Muitos discursos acadêmicos, tal como os discursos presentes nos documentos normativos sobre distúrbios e dificuldades de aprendizagem, parecem não esclarecer a que tipo de aprendizagem e a que circunstâncias se referem, pois muitas estratégias cognitivas podem ser elaboradas pelos alunos para agirem como em um jogo cujas regras não são conhecidas por todos os participantes. Novamente se analisa o global desconectado do contexto. Embora esses discursos não se sustentem do ponto de

vista científico (COLLARES, 1995, 1997; MOYSES e COLLARES, 1997), é necessário considerar que o ser humano é constituído nas circunstâncias. E quais seriam elas?

Se as circunstâncias são, *a priori*, o gene do indivíduo, sem se deixar contaminar pelo genetismo<sup>18</sup> e a cultura do meio familiar, não é possível deixar de considerá-las nas relações de aprendizagem. Entretanto, também não é possível deixar de considerar que toda família está inserida em uma sociedade dotada de cultura e que esta mesma sociedade abarca a escola que, por sua vez, integra os educadores e a subjetividade de cada um dos indivíduos. São elementos que se relacionam na complexidade. Os conceitos de aprendizagem, inteligência e distúrbios de aprendizagem podem ser discutidos e também reconhecidos a partir dessa perspectiva complexa.

A crítica à proliferação de crianças encaminhadas a especialistas da área da saúde também precisa ser devidamente situada, porquanto essa questão está sendo polarizada, dificultando o reconhecimento de crianças portadoras de distúrbios e crianças que estão passando por uma dificuldade provisória, parte do processo de aprendizagem. Podemos tomar como exemplo dessa complicada e mal resolvida situação, os encaminhamentos às chamadas classes especiais<sup>19</sup>, que até meados da década de 1990 ainda existiam no sistema público de ensino e destinavam-se aos alunos considerados com dificuldades escolares pelos professores e diagnosticados por psicólogos como deficientes mentais *educáveis*, isto é, em grau leve.

A partir da LDB 9394/96, as classes especiais deveriam ser substituídas por atendimento preferencialmente inclusivo, feito na própria sala regular. Após muitas discussões, nacionais e internacionais, sobre inclusão<sup>20</sup>, a denominação de *aluno deficiente mental educável* não é incorporada aos documentos normativos, embora a concepção ainda permaneça na sociedade.

Sistemas de ensino, como no caso da rede municipal de São Paulo, por exemplo, mantêm salas de apoio e acompanhamento pedagógico em horário contrário ao de estudo regular, com o objetivo de atender aos alunos para os quais a recuperação não é suficiente para superar as dificuldades escolares. Os encaminhados não são

---

<sup>18</sup> Noção em que o gene é entendido como determinante (MORIN, 2005b).

<sup>19</sup> Sobre classes especiais conferir o trabalho de Adriana Marcondes Machado (1994).

<sup>20</sup> Toma-se aqui o sentido de inclusão utilizado nos documentos normativos PCN (1999), em que se pretende uma sociedade com “[...] a inserção de todos, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras [...]” (p.17)

considerados deficientes mentais, uma vez que estes são encaminhados para outra instância. Quem são os alunos que freqüentam essas salas de apoio? Será que são alunos portadores de distúrbios de aprendizagem ou, como consta nos PCN (1998), são alunos portadores de condutas típicas? Se não são deficientes mentais, o que os impede de aprender? Conhecer as similitudes entre as antigas classes especiais e as novas salas de apoio exige um estudo comparativo dos dois diferentes tipos de atendimento, o que não será possível na presente pesquisa, embora permaneça a dúvida em relação aos critérios de seleção dos alunos que freqüentam as salas de apoio. Seriam os mesmos das antigas classes especiais?

Entre a resistência à norma e o respeito às diferenças das crianças, os educadores têm sido levados a reavaliar suas concepções de inclusão. É certo que práticas preconceituosas acabam por gerar avaliações pouco consistentes, elaboradas por educadores e são, ainda, validadas por psicopedagogos, psicólogos, médicos, fonoaudiólogos etc. No entanto, os distúrbios de aprendizagem não podem ser colocados à parte nas análises sobre o fracasso escolar.

Sobre esse aspecto, Patto (1999) faz referência à medicalização generalizada do fracasso escolar, que recebeu novo impulso na década de sessenta com a abordagem psiconeurológica ao desenvolvimento humano, e que trouxe as noções de disfunção cerebral mínima<sup>21</sup> e de dislexia. A autora afirma, ainda, que a partir do final dos anos setenta, indícios sugerem a volta dessa linha de análise, que tem se expandido nos últimos anos<sup>22</sup>. Nesse sentido,

Sem negar a existência destes quadros clínicos, queremos lembrar que eles têm sido questionados por alguns grupos de pediatras brasileiros (veja, por exemplo, o número especial dos Cadernos Cedes, 1985), atentos às dimensões pedagógicas, sociais e políticas da repetência generalizada entre as crianças pobres. A bem da verdade, é preciso registrar que alguns psicopedagogos adotam esta mesma postura crítica frente à questão do fracasso escolar. (*Ibid.*, p. 113)

A autora já indicava essa tendência em 1990 e atualmente percebe-se que esse quadro tem se confirmado, gerando uma das facetas de como o fracasso escolar é concebido. É importante destacar que Patto (1999) não nega a existência desses

---

<sup>21</sup> Essa disfunção é mais relacionada ao distúrbio de hiperatividade com déficit de atenção do que à incapacidade.

<sup>22</sup> Como se comprova pelo número de estudos neurocientíficos (Cf. portal SciELO).

quadros clínicos; o que ela não aceita é que esse aspecto se torne justificativa para as mazelas da escola pública e que acaba por desviar o olhar das questões pedagógicas e políticas. No entanto, é possível que mesmo os educadores que têm uma visão crítica em relação à seleção e segregação de alunos não consigam perceber, nessa teia de elementos relacionados ao fracasso escolar, quais são as crianças que realmente necessitam do acompanhamento de especialistas, sobretudo as portadoras de condutas típicas.

Existe, ainda, um fator relacionado aos encaminhamentos, que é – contrariamente ao divulgado – o reconhecimento ou até a resistência de educadores aos modismos de diagnósticos de síndromes e distúrbios. Cita-se, como exemplo, os casos de famílias que entram com recurso junto às Diretorias de Ensino por não aceitarem a retenção dos filhos que, diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou dislexia, não são reconhecidos como alunos *inclusivos*<sup>23</sup> e muito menos obtêm plano especial de recuperação de aprendizagem. Essa situação está na contramão das pesquisas que culpabilizam o professor pelos encaminhamentos, porém colabora com as denúncias de segregação e omissão da escola que continua a ignorar as diferenças individuais e da falta de condições do sistema de ensino em relação a uma escola verdadeiramente inclusiva. É igualmente inquietante a preocupação que algumas famílias apresentam em relação à promoção dos seus filhos, em detrimento da aprendizagem.

Os distúrbios e dificuldades de aprendizagem se entrecruzam com dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais. Diagnósticos, assim como avaliações pedagógicas, são frágeis, fragmentados e às vezes contraditórios. No entanto, não devem ser desconsiderados, mas relativizados e vistos como indicativos de uma possível maneira de compreender o sujeito e o contexto em que está inserido.

#### **1.5.4 Sobre diferenças, cultura e preconceito**

Teorias críticas têm tentado desconstruir alguns mitos sobre fracasso escolar, entre os quais, o da diferença individual (SAWAYA, 2002). Compartilha-se aqui desses pressupostos, pois o preconceito e a discriminação de raça, gênero e classe

---

<sup>23</sup> Esse termo tem se popularizado no meio educacional para identificar qualquer aluno com necessidade educativa especial, como se a estes o processo de escolarização não pudesse impor nenhuma barreira, como a retenção, por exemplo.

social são ainda argumentos utilizados no meio educacional para justificar o fracasso escolar em uma concepção que o considera como não aprendizagem.

Não se pode, entretanto, deixar de incorporar o conhecimento biológico do ser humano. E tomando a precaução de não cegar-se pelos discursos tomados de verdades absolutas, a presente pesquisa busca na dialógica a maneira de entender a idéia de gene:

[...] qualquer grande idéia desenvolve-se sobre duas vertentes, sendo uma a da complexidade que introduz no conhecimento e a outra a de uma nova simplificação e redução. Isso ocorre com a idéia de gene impulsionada pela rotação triunfal da dupla hélice desoxirribonucléica. Elucidativa na genética, torna-se mutiladora no genetismo, concepção redutora que estabelece a supremacia do gene, e mitômana no pangenetismo, ideologia que submete todos os aspectos da vida ao império dos genes. (MORIN, 2005b, p. 154)

Os paradigmas simplificadores da ciência clássica ora vêm nas influências externas os determinismos do meio e ora vêm na biologia celular os determinismos do gene. Devemos reconhecer a realidade da determinação hereditária, mas por outro lado recusar “todo determinismo simples, [...] todo imperialismo do gene” (*Ibid.*, p.157). Tarefa nada fácil, sobretudo quando o discurso se reveste de autoridade científica ainda nos dias de hoje<sup>24</sup>.

Morin (2005b) afirma que há determinação nos nossos genes, mas “não pelos nossos genes” e o “pensamento simplificador julga poder medir a parte do gene[...]” (p.157) para definir qual a amplitude dessa ecodeterminação, todavia “não podemos dosar a parte desses dois tipos de determinação que, simultaneamente, se opõem, se complementam, se combinam” (*Ibid.*, p. 157).

Assim, não ocorre uma disjunção do inato (que vem do patrimônio genético) e do adquirido (que vem da experiência fenomênica) para a aptidão da aprendizagem:

É evidentemente no homem que o problema da determinação genética é mais complexo e mais incerto. O enorme cérebro humano e, correlativamente, a inteligência, o caráter, a personalidade sofrem agora de modo ampliado e prolongado a determinação dos acontecimentos/experiências da infância e da adolescência (prolongamento da juvenilidade, isto é, do estágio de formação e de

---

<sup>24</sup> A esse respeito conferir reportagem sobre as declarações preconceituosas do geneticista James Watson no jornal *Folha de São Paulo* de 19/10/2007.

aprendizagem) e sofrem plenamente a determinação, desconhecida no mundo animal, da cultura. Esta constitui um capital informacional/programático de saberes, saber-fazer, normas, comportamentos que, vindo do exterior do indivíduo, se combina com a determinação genética interior. (MORIN, 2005b, p.158)

Reconhecer a importância da determinação genética na constituição da personalidade também nos leva a romper com um paradigma simplificador que vê na cultura toda a determinação (*Ibid.*). É o aparelho cerebral que possibilita a apreensão da cultura, assim como possibilita nossas liberdades individuais e criativas. Negar a diferença individual é ceder a uma idéia de homem moldável, possibilitando a manipulação dos seres humanos. Se os humanos são determinados somente pela cultura, existe a possibilidade ilimitada de progresso, adestramento e manipulação. Ao negar-se a determinação única da cultura, sustenta-se que a aptidão para a aprendizagem é determinada biologicamente. Nesse sentido, é válida a idéia de Morin (2005b) quando afirma que a espécie humana apresenta uma “unidade genética notável e todos os seres humanos, salvo acidente genético ou cultural, dispõem cerebralmente das mesmas aptidões fundamentais” (p.159).

Com relação às diferenças entre raças, Morin (2005b.) afirma que elas não se sustentam, pois as misturas na história da hominização foram múltiplas. “Enfim, entre ‘raças’ e indivíduos, etnias constituem sistemas genoecoculturais, não redutíveis aos seus componentes particulares e retroagindo sobre cada um deles” (*Ibid.*, p. 159).

Tudo isso deve ser estudado e elucidado. Mas, seja como for, as diferenças entre seres humanos podem e devem ser lidas em termos de diversidade. É certo que a diversidade das aptidões, quando para elas contribui uma determinação genética, pode supor uma desigualdade na repartição dos “dons”; mas nenhuma regra objetiva autoriza a ler a diversidade/desigualdade em termos de hierarquia. (*Ibid.*, p.159-160)

A determinação genética é *a priori* ao indivíduo, será posterior, mas principalmente deve ser lida como interior (*Ibid.*). Para Morin (2005b), esta inscrição genética torna-se o fundamento de uma identidade pessoal. “Assim, efetivamente, possuímos genes que nos possuem” (*Ibid.*, p. 163).

Essas idéias comportam a noção complementar de um indivíduo não fragmentado entre determinações genéticas ou culturais. Passa a ser indivíduo/sujeito

inserido no meio, mas com características pessoais que ao mesmo tempo limita e possibilita transformações. Aí se encontram os alunos que deixam de ser parte de estatísticas para se constituírem sujeitos reais. Os familiares e educadores também podem ser entendidos nessa constituição de indivíduo/sujeito que erra, que acerta, que fracassa e que tem sucesso. A concepção de fracasso escolar simplesmente como produto de forças econômicas ignora os indivíduos/sujeitos. O que encobre essas concepções é, muitas vezes, o determinismo simples, que ainda procura causas únicas, que não encontra o sujeito como elemento constitutivo nas relações escolares, e que ora é entendido como indivíduo de relações sociais (estudos de vertentes institucionais e políticas), ora como sujeito voltado ao interior de si mesmo (estudos de vertentes psíquicas) ou, ainda, um indivíduo dissociado da subjetividade (vertentes técnicas).

O sujeito dispõe de liberdades, de autonomia, de possibilidades de fazer escolhas (condições internas e externas), que se objetivam através da linguagem/cultura e da identidade. Temos, então, a linguagem como importante questão na educação. Contudo, ao relacioná-la ao fracasso escolar, as pesquisas também fragmentam esse saber, preocupando-se sobretudo com aspectos estatísticos e procedimentos metodológicos de ensino e avaliação da alfabetização. Não que essas questões não mereçam preocupações, mas a falta de estudos sobre a linguagem na relação com o fracasso escolar parece obscurecer a questão. Perceber a linguagem em seu aspecto verbal, utilizada pelos alunos e pelos agentes envolvidos na educação, é essencial, pois como afirma Morin (2005c),

Ao mesmo tempo, a linguagem permite à cultura imprimir-se sob a forma de saberes, experiências, normas, injunções, interdições, na intimidade de cada espírito, fornecendo-lhes possibilidades próprias de desenvolvimento enquanto exerce o controle social desse desenvolvimento. Ainda ao mesmo tempo, a linguagem permite e garante a intercomunicação que, assegurando o funcionamento da maquinaria social, possibilita a transmissão, a correção, a verificação dos saberes e informações, assim como a expressão, a transmissão e a troca de sentimentos individuais. (p. 133-134)

Nesse sentido, a relação entre o ensino, a utilização de diferentes linguagens e o estímulo à sensibilidade através das artes não se apresenta como objeto de pesquisa na relação com o fracasso escolar. A linguagem midiática, por exemplo, é absorvida dialogicamente e pode ser compreendida como elemento que interfere nos processos escolares. Morin (*in* PENA-VEGA; ALMEIDA e PETRAGLIA, 2003)

afirma que os seres humanos “obedecem a processos de projeção, de identificação, de transferência” (p. 89), e a esse conjunto ele denomina de complexos imaginários. Essa tríade forma-se com a associação dos processos e com a sobreposição deles. Os complexos imaginários alimentam a vida afetiva e se infiltram no cotidiano. Um dos estados desse complexo diz respeito à estrutura mental, à forma de pensar, de ver o mundo. Outro diz respeito ao estado racional-empírico que atua como um vigilante dos excessos do imaginário. E há, ainda, o estado estético-lúdico, que se torna atitude diante de uma visão dividida, consciente de que está entre a participação imaginária e de espectador de uma manifestação estética, tendo a possibilidade de intervir no cotidiano, condicionado por essa participação. Assim sendo, quantas interferências de meios estéticos, como filmes, novelas e músicas, ocorrem no cotidiano escolar, positiva e/ou negativamente, e deveriam ser estudados na relação com o fracasso escolar?

Trabalhar a reflexão crítica sobre valores também merece melhor compreensão na relação com o fenômeno. O homem não está ligado aos valores de sua cultura incondicionalmente, o que possibilita movimentos de ruptura com valores tradicionais e adaptações na própria cultura. Esse movimento recursivo gerado por diferenças individuais e nas relações estabelecidas entre os indivíduos e o meio faz da cultura e da sociedade um processo em constante construção. Nesse sentido, é essencial que se aprofunde o conhecimento das relações entre o fenômeno educacional, os valores e a linguagem – que para Morin (2005c) é inseparável da consciência – e as implicações dessas dimensões no desempenho escolar.

Além desses aspectos, identificar o fracasso escolar como sendo algo determinado por uma sociedade dividida em classes, como sugerem os estudos de vertentes políticas, implica desconsiderar a relação recursiva entre o global e o contexto em que a situação se dá, além e na subjetividade dos envolvidos. São estudos que partem de uma reflexão crítica à sociedade e consideram que a organização societal tem produzido a situação de fracasso escolar, reduzindo-a aos determinismos econômicos. Morin (2007) afirma que

O paradoxo é que, se aplicarmos a visão científica “clássica” à sociedade, só vemos determinismos. Esse tipo de conhecimento exclui toda a idéia de autonomia nos indivíduos e nos grupos, exclui a individualidade, exclui a finalidade, exclui o sujeito. (p.277)

Para Morin (2007) há uma alternativa para mudar essa visão que pauta-se em estudos sobre os aspectos sociológicos que tratam dos sujeitos, de sua tomada de consciência e dos problemas éticos. No entanto, ele afirma que essa perspectiva é criticada por não ter fundamento científico, considerando esses estudos como literários ou jornalísticos. Ao mesmo tempo, o autor sustenta que as perspectivas sociológicas que se declaram científicas, se fecharam ao conhecimento biológico, trazendo a sensação de que não se quer conhecer o homem biocultural, nem sua realidade antropológica em sua complexidade (*Ibid.*). Para evitarmos um pensamento que só encontre determinismos econômicos, é necessário um trabalho sobre os princípios de nosso pensamento. Precisamos, ainda,

[...] de um método que saiba distinguir, mas não separar e dissociar, e que saiba promover a comunicação do que é distinto. Precisamos de um método que respeite o caráter multidimensional da realidade antropológica, isto é, que não escamoteie nem sua dimensão biológica, nem a dimensão do social, nem a do individual, isto é, que possa enfrentar as questões do sujeito e da autonomia. (*Ibid.*, p.279)

### **1.6 Fracasso escolar: fenômeno complexo**

Os vários aspectos que ficam negligenciados na relação com o fracasso escolar têm impedido a discussão de elementos que interferem tanto na ação dos educadores como na aprendizagem dos alunos. Isso pode estar acontecendo em função de um pensamento reducionista da sociedade, em que se faz presente a necessidade imediata e básica de emprego. Conseqüentemente, incorpora-se a noção de que a escola tem por objetivo preparar a mão-de-obra para suprir a demanda do mercado de trabalho. A sociedade acaba privilegiando essas questões, voltando os olhares para a alfabetização, entendida como ferramenta básica para a adaptação ao trabalho. De forma simplificada, encontram uma relação linear de causa e efeito, em que a não alfabetização gera a retenção e a evasão escolar. Corroborando essa idéia, Petraglia (*in* ALMEIDA e PETRAGLIA, 2006) afirma que,

Existe, ainda, uma questão fundamental na educação. Trata-se de sua função e objetivos precípuos, os quais deveriam ser repensados pelas autoridades educacionais e pelos cidadãos comuns. Sua tarefa primeira não seria a de preparar a pessoa para o mercado profissional, atribuindo-lhe um diploma, mas antes permitir que o aprendiz descobrisse seus sonhos e os diferentes modos de realizá-los.

A escola não pode desconsiderar que o *homo sapiens* é também *ludens*, *faber* e *demens*. Ele precisa brincar e aprimorar seu poder

criador, seu senso estético e crítico, sua capacidade de introspecção e sua sensibilidade. Dessa maneira, pode mais e melhor desenvolver sua auto-ética para a construção de um planeta mais justo, igualitário e solidário para si mesmo e para os outros. (p. 27-28)

Não se pretende negar as vertentes de compreensão do fracasso escolar apresentadas neste capítulo, mas dar outro direcionamento a elas. No caso das vertentes psíquicas, é rechaçada aqui a idéia de culpabilização dos elementos implicados diretamente na educação, como a criança, a sua família ou, ainda, o professor, na relação com o fracasso escolar. Muito menos se propõe um retorno à psicologização, ou medicalização das queixas escolares. Entretanto, não se pretende negar os elementos psíquicos e biológicos dos seres humanos, entendidos como constitutivos do fenômeno numa relação de autonomia e dependência. Cada aluno, cada membro de sua família, assim como cada professor, é um indivíduo-sujeito que, como explica Morin (2007), “[...] sendo dependente do ambiente, é também dependente de sua ascendência genética e da sociedade em que se inscreve.” (p. 296)

As vertentes técnicas, por sua vez, reduzem a problemática apenas à formação técnica do professor, como meio de superação do fracasso escolar, o que já se constatou que não é suficiente para o enfrentamento do fenômeno. Todavia não se pode ignorar esse aspecto, que interfere direta ou indiretamente na educação.

Já as pesquisas de vertentes institucionais têm trazido, talvez, argumentos que levem os gestores a desvalorizar o trabalho do professor, uma vez que elas se apegam à negação da culpabilização do aluno e de sua família. Há aí uma certa razão, contudo elas reduzem as análises ao proporem mudanças somente nas práticas conservadoras dos educadores que não assimilaram as propostas de políticas públicas. Esses estudos não identificam as implicações das relações de poder entre as instâncias educacionais, que contribuem para a produção do fracasso escolar, nem abarcam a relação educação-ensino/aprendizagem/subjetividade.

Entre as concepções de fracasso escolar, identificadas por Angelucci *et al* (2004), percebe-se que a concepção do fenômeno como questão política amplia a compreensão do problema, pois critica as “relações causais lineares” (*Ibid.*, p.12). Entretanto, não deixa de ser uma forma fragmentada de compreensão, pois embora aponte as contradições do sistema educacional em uma sociedade de classes, responsabiliza-o pela situação, não abrangendo outros elementos significativos. As

pesquisas de vertentes políticas desvalorizam, pois, a subjetividade e mantêm um discurso que reduz os sujeitos a seres histórico-socioculturais, desconsiderando as dimensões biológicas e psíquicas dos indivíduos. E nessa perspectiva, o professor encontra-se preso aos determinismos da estrutura educacional.

O paradigma da complexidade reconhece as singularidades de um fenômeno, por isso realizou-se aqui a distinção entre as vertentes de concepções sobre o fracasso escolar, presente nos discursos acadêmicos. A complexidade incita-nos, ainda, a não eliminar a simplicidade, uma vez que ela é necessária, embora não seja suficiente. Nesse sentido, cada uma das vertentes é valorizada, pois o que cada autor/pesquisador revela é autêntico, apesar de fragmentado ou unidimensional.

## CAPÍTULO 2 – A UNIVERSIDADE: CAMPO SIGNIFICATIVO DE PESQUISA

Pretendendo responder às questões deste estudo, sobre quais as concepções de fracasso escolar que estão contempladas nas pesquisas educacionais e quais as articulações que se fazem presentes, procurou-se identificar e discutir as diferentes formas de se perceber o fenômeno, expressas em teses e dissertações que, de alguma forma, se relacionam à temática. O recorte do campo a ser analisado se deu em trabalhos que tenham sido produzidos em Programas de Pós-Graduação de Educação e Psicologia de universidades sediadas no município de São Paulo, no período compreendido entre 1991 e 2007.

A presente pesquisa tem como hipótese que, mesmo ampliando o *corpus* do estudo introdutório de Angelucci *et al* (2004)<sup>25</sup>, a concepção do fracasso escolar em outras pesquisas se dá de forma reducionista, fragmentado e/ou unidimensional, configurando uma tendência que dificulta a compreensão e apreensão do fenômeno como complexo e seu conseqüente enfrentamento.

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a seleção do material que serviu de fonte, a análise dos estudos e a problematização das concepções de fracasso escolar identificadas nesses materiais, bem como a reflexão sobre os resultados. Os princípios do pensamento complexo foram utilizados como método de análise, e procurou-se religar saberes científicos e filosóficos, abarcando a dimensão ética como proposição para o enfrentamento do fracasso escolar.

### 2.1 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos para a coleta de material iniciaram-se com a identificação das universidades que mantêm programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado e/ou Doutorado, em Educação e/ou Psicologia, no município de São Paulo, reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

---

<sup>25</sup> Esse estudo, conforme descrito no Capítulo 1, se deteve nas pesquisas realizadas na USP, no período compreendido entre 1991 e 2002. As vertentes identificadas por Angelucci *et al* (2004) “compreendem o fracasso escolar das seguintes formas: como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; como questão fundamentalmente política.” (*Ibid.*, p. 01)

Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC). Para tal objetivo, foi utilizado o meio eletrônico de busca no próprio portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesse levantamento foram encontradas cinco universidades, entre elas o Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE)<sup>26</sup>, a Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), a Universidade São Marcos (UNIMARCO), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade de São Paulo (USP).

O acesso às bibliotecas de cada instituição foi feito por meio eletrônico, no catálogo de dados *on-line*. Utilizei para a busca, no campo assunto, o termo “fracasso escolar”, que disponibilizava os registros de pesquisas e seus respectivos resumos. A leitura desses documentos serviu para a seleção das pesquisas pertinentes ao tema, utilizando-se dos seguintes critérios: primeiro, o ano de defesa da dissertação ou tese, que deveria ter sido defendida entre 1991 e 2007; segundo, a pertinência do tema tratado com a questão do fracasso escolar, e terceiro, se a pesquisa trazia a problemática com relação a escolas públicas de ensino fundamental.

O acesso à biblioteca da UNINOVE resultou em sete (07) registros, dos quais foi selecionado um (1) documento, utilizando-se os critérios citados:

MELO, Yara Rosa. (2004). **O professor e a inclusão: entraves e desafios**. Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação.

Nas universidades UNICID e UNIMARCO, a busca através do termo “fracasso escolar”, não resultou em nenhuma pesquisa realizada nessas instituições. Para confirmação, foi feita uma pesquisa presencial nas universidades, todavia a consulta nas bibliotecas também é feita pelo sistema *on-line*, que fornecia os mesmos documentos. Tomando por princípio não mudar o procedimento metodológico e seguindo os critérios estabelecidos, não foram selecionadas pesquisas representantes dessas universidades.

---

<sup>26</sup> Na época da consulta (2007), a instituição ainda não havia sido reconhecida como Universidade Nove de Julho, como é atualmente.

Na biblioteca da PUC foram encontrados setenta e quatro (74) registros, dos quais foram selecionados doze (12) documentos, conforme lista a seguir em ordem cronológica:

CARVALHO, Andréa Maria Joaquim de. (2006). **Compreendendo o inusitado: processo educativo de um aluno que conseguiu concluir o 1º ciclo do ensino fundamental obtendo sucesso escolar quando a previsão era de fracasso.** Tese (doutorado). Campo/área: Educação: Psicologia da Educação.

CASSOLI, Raquel Alves. (2006). **As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão, uma história de exclusão.** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: Psicologia da Educação.

FRANCO, Adriana de Fátima. (2006). **A construção social da auto-estima de alunos que viveram histórias de fracasso de escolarização.** Tese (doutorado). Campo/área: Educação: Psicologia da Educação.

MAROCHI, Zélia Maria Lopes. (2006). **Políticas públicas de educação para o sucesso escolar: correção de fluxo no Paraná (1995-1999).** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: Currículo.

BAHIA, Norines Panicacci. (2002). **Enfrentando o fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?** Tese (doutorado). Campo/área: Educação: Currículo.

OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani de. (2002). **O fracasso escolar e a “cultura do ideal” em uma escola da rede estadual paulista sob o regime de progressão continuada.** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: História, Política e Sociedade.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. (2001). **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino.** Tese (doutorado). Campo/área: Educação: História e Filosofia da Educação.

APARECIDO, Ângela Maria Batista. (2000). **Os distúrbios de aprendizagem como categoria explicativa para o baixo rendimento escolar: revisão da literatura especializada, publicada nas décadas de 60, 70 e 80.** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: História, Política e Sociedade.

SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. (1998). **Repetência multidisciplinar: um estudo sobre o fracasso escolar no ensino fundamental.** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: História, Política e Sociedade.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. (1998). **Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso.** Tese (doutorado). Campo/área: Educação: História e Filosofia da Educação.

BRAGA, Selma Ambrosina de Moura. (1995). **O fracasso escolar nas vozes de um grupo de alunos e alunas de 5ª a 8ª séries, integrantes de um clube de ciências e cultura.** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: Supervisão e Currículo.

MASINI, Raquel Sarraff. (1993). **Ensino regular e ensino especial: relação de complementaridade pedagógica ou de legitimação da seletividade?** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: Distúrbios da Comunicação.

Por fim, na USP a busca resultou em setenta e um (71) registros, entre as Faculdades de Educação e de Psicologia, dos quais foram selecionados dez (10) documentos, conforme lista abaixo, em ordem cronológica:

ANDRADE, Afonso Martins. (2007). **Avaliação, ciclo e progressão no ensino de matemática: uma consequência refletida ou uma saída aleatória?** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: Ensino de Ciências e Matemática.

CUNHA, Isabela Bilecki. (2007). **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem.** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

DALSAN, Joseana. (2007). **O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar.** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: Psicologia e Educação.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. (2007). **Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias.** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

CERULLO, Gilberto. (2006). **Escola, comunidade e o “capital social”: a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação.** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: Sociologia da Educação.

BAUTHNEY, Kátia Cristina Silva Forli. (2005). **Psicopedagogia: da ortopedia (psico)pedagógica a uma clínica do aprender.** Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: Psicologia e Educação.

CATÃO, Elaine Cristina. (2005). **Autopercepções de causas de sucesso e fracasso e senso de auto-eficácia e sua influência no desempenho escolar numa amostra de estudantes de 3ª e 4ª séries.** Tese (doutorado). Campo/área: Psicologia da Educação.

PEREIRA, Maria Líliliana Inês Emparan Martins. (2004). **Projeto prisma: uma alternativa de trabalho com crianças com queixa escolar**. Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação: Psicologia da Educação.

GOMES, Alessandra. (2004). **Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar**. Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação.

BRITO, Rosemeire dos Santos. (2004). **Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes**. Dissertação (mestrado). Campo/área: Educação.

O levantamento resultou em vinte e três (23) resumos (Cf. Anexo), sendo um da UNINOVE, doze (12) da PUC e dez (10) da USP. Desses, dezessete (17) são de dissertações e seis (06) são de teses. Cumpre ressaltar que os documentos da USP correspondem ao período posterior ao já pesquisado por Angelucci *et al* (2004), isto é, datam de 2003 a 2007.

| UNIVERSIDADES | DISSERTAÇÕES | TESES    | TOTAL     |
|---------------|--------------|----------|-----------|
| UNICID        | 0            | 0        | <b>0</b>  |
| SÃO MARCOS    | 0            | 0        | <b>0</b>  |
| UNINOVE       | 1            | 0        | <b>1</b>  |
| PUC           | 8            | 5        | <b>13</b> |
| USP           | 8            | 1        | <b>09</b> |
| <b>TOTAL</b>  | <b>17</b>    | <b>6</b> | <b>23</b> |

Tabela 2 - Tabulação de teses e dissertações analisadas  
Fonte: Elaboração própria

Os trabalhos respectivos aos resumos foram localizados, fotocopiados e lidos integralmente, e sintetizados em fichas, que foram analisadas *a posteriori*. A seguir, são apresentados os resultados da análise elaborada.

## **2.2 Distinguindo as diferentes percepções de fracasso escolar presentes nas pesquisas**

Reconhecendo as singularidades dos estudos tomados como fonte na presente pesquisa e procurando os pontos de articulação entre eles, deu-se a identificação das diferentes concepções de fracasso escolar expressas nas teses e dissertações selecionadas. A compreensão da realidade estudada exigiu que fossem lidas as linhas e entrelinhas, buscando-se os referenciais teóricos que embasam esses estudos para a construção do discurso, os temas que os pesquisadores tomam como conceito de fracasso escolar, os objetos, objetivos e hipóteses. Nesse sentido, as pesquisas foram agrupadas da seguinte forma:

| <b>VERTENTE/<br/>UNIVERSIDADE</b> | <b>PSÍQUICA</b> | <b>TÉCNICA</b> | <b>INSTITUCIONAL</b> | <b>POLÍTICA</b> | <b>TOTAL</b> |
|-----------------------------------|-----------------|----------------|----------------------|-----------------|--------------|
| UNINOVE                           | 0               | 0              | 1                    | 0               | <b>1</b>     |
| PUC                               | 0               | 0              | 7                    | 5               | <b>12</b>    |
| USP                               | 2               | 0              | 3                    | 5               | <b>10</b>    |
| <b>TOTAL</b>                      | <b>2</b>        | <b>0</b>       | <b>11</b>            | <b>10</b>       | <b>23</b>    |

Tabela 3 – Classificação das pesquisas em vertentes de explicação do fracasso escolar.  
Fonte: Elaboração própria

Essa classificação foi feita ao se perceber que as vertentes de explicação para o fracasso escolar que permeiam as teses e dissertações se aproximam da análise de Angelucci *et al* (2004). Além de se distinguir as diferentes percepções e explicações de fracasso escolar, também foram incorporadas à análise as proposições e os encaminhamentos sugeridos nesses estudos, articulando e valorizando as indicações de seus autores, pois de acordo com o paradigma complexo, precisamos de um pensamento que distingue os diferentes saberes, ao mesmo tempo em que os une.

### **2.2.1 Vertentes Psíquicas**

Os estudos classificados aqui como vertentes psíquicas são os que se referem ao fracasso escolar como a situação do aluno com dificuldade de aprendizagem, que têm na relação pedagógica os determinantes principais do processo de escolarização e a valorização da subjetividade do aluno para a compreensão dessa situação. As duas pesquisas pertencentes às vertentes psíquicas (CATÃO, 2005 e BAUTHENEY, 2005) são da USP.

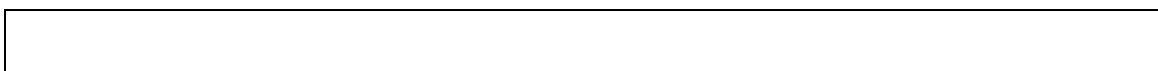
A pesquisa de Catão (2005) parte do campo da psicologia e fundamenta sua análise em Teorias da Psicologia Cognitiva e na Teoria da Atribuição Causal. A pesquisadora tem como objeto de estudo as autopercepções dos alunos sobre o desempenho escolar e as implicações que o senso de auto-eficácia tem na influência de suas trajetórias como estudantes. A autora define senso de auto-eficácia como sendo o que os alunos acreditam e expressam em relatos sobre seus próprios esforços e capacidades, como causas do sucesso e do fracasso escolar.

Catão (2005) refere-se à auto-eficácia positiva ou negativa, relacionada ao bom ou mau desempenho, respectivamente, e afirma que se propôs a estudar esses conceitos utilizando como referência o desempenho de um grupo de crianças de 3ª e 4ª séries. Como procedimento, a pesquisa toma por base o Teste de Desempenho Escolar (TDE), que consiste em questões de escrita e de operações básicas de matemática, como norteadores do resultado, correlacionando-o à percepção dos professores sobre o desempenho dos alunos.

A autora refere-se ao fracasso escolar como baixo desempenho e recorre às notas para identificá-lo. E critica as avaliações tradicionais, afirmando que a repetência gera estigmas nos alunos. Segundo Catão (2005), sua hipótese de que há diferenças significantes na relação entre autopercepção e auto-eficácia confirmou-se parcialmente, pois os alunos que possuem notas altas, no geral demonstram auto-eficácia positiva independente da escola, do professor e da avaliação que se possa fazer.

Embora esse estudo centre a questão da aprendizagem na investigação dos alunos, é na relação com o professor que a autora percebe as determinações para o desempenho escolar. A pesquisadora não tinha por objetivo concentrar-se no conceito de aprendizagem, mas destacar aí a influência da auto-eficácia.

Em uma abordagem condizente com seu referencial teórico, Catão (2005) considera que uma das conseqüências do trabalho dos psicólogos é orientar estratégias de intervenção na relação do aluno com a aprendizagem. Sua recomendação é para que os educadores reconheçam que a autopercepção do aluno influencia no sucesso e no fracasso escolar do estudante. E afirma que



*A aprendizagem depende da motivação e o ensino tradicional até se preocupa com essa questão, mas ainda se mostra sob demasiada influência de um sistema de avaliação baseado no desempenho escolar em termos de notas altas (recompensa) e baixas (fracasso).*

*A consequência é a de que todo o processo de aprendizagem acaba acorrentado a esse sistema de avaliação. (CATÃO, 2005, p.117)*

A outra pesquisa classificada como sendo de vertente psíquica (BAUTHENEY, 2005) parte do campo da psicanálise e tem como base teórica um olhar histórico e político, integrado à questão da subjetividade.

Bautheney (2005) objetivou ampliar a discussão acerca das especificidades do campo teórico e clínico da psicopedagogia. A inquietação da pesquisadora se deu pela percepção do aumento da demanda de formação nessa área, o que ela entende que reforça a psicologização do cotidiano escolar. Para sua análise, busca em artigos publicados na revista *Psicopedagogia* (1991 a 2002) a constituição do próprio conceito desse campo de estudo. Ademais, utiliza fragmentos de atendimentos realizados por ela a crianças com queixas escolares, para demonstrar como a “ortopedia psicopedagógica engessa o sujeito em seu próprio sintoma.” (*Ibid.*, p.5).

A autora traça a relação entre os processos de atendimento e o discurso presente na revista *Psicopedagogia*, e afirma que existe uma “ilusão” em se encontrar aportes metodológicos na psicopedagogia para resolver:

*[...] o mal-estar gerado pelo processo do dito fracasso escolar. Esta ilusão tem sido responsável pelo crescente encaminhamento de alunos em situação de dificuldade escolar para profissionais ‘psi’, bem como pela procura frenética dos (psico) pedagogos pela teoria/metodologia da moda, que finalmente poderia orientar como ensinar ‘tudo a todos’ (Ibid., p.31-32).*

Ao utilizar o termo “teoria/metodologia da moda”, a autora está se referindo à divulgação de forma hegemônica das idéias construtivistas, que, segundo

ela, têm influenciado sobremaneira o trabalho dos psicopedagogos. E afirma que mesmo com a pretensa expectativa positiva do construtivismo sanar todos os problemas de aprendizagem, persiste o mal-estar da prática educativa, além de continuar havendo alunos que não aprendem, contrariamente a um discurso científico em que a falta não deva existir. A isso, Bautheney (2005) chama de “ilusão (psico)pedagógica” e indica que a psicanálise se contrapõe a essa idéia, pois inclui o sujeito e o desejo. A autora defende a impossibilidade de se prevenir as dificuldades de aprendizagem e, conforme seu referencial, alerta para a idéia de que há algo que sempre escapa.

A pesquisadora reconhece, entretanto, que a psicologia construtivista, conforme avançava seu conhecimento, contribuiu justamente para uma maior compreensão do aluno e conseqüente melhoria do processo de ensino. Sua contestação é com respeito a uma transposição indevida dos conceitos formulados dentro de um campo epistemológico para outro campo que é o escolar. Além disso, Bautheney (2005) discorda da postura de psicopedagogos que se propõem a ensinar os professores a trabalhar, situação que, segundo ela, faz com que eles se sintam desautorizados a resolver os problemas de aprendizagem, favorecendo o encaminhamento dos alunos aos psicopedagogos. Para a autora,

*Estamos diante de uma perversa engrenagem de exclusão social que produz efeitos (também perversos) no âmbito escolar e terapêutico. (Ibid.,p.36)*

*Os alunos passam então a ser considerados como objetos, que podem ser totalmente compreendidos, manipulados<sup>27</sup>. (Ibid.,p.39)*

No estudo de Bautheney (2005), o conceito de fracasso escolar se relaciona à dificuldade de aprendizagem e, nesse sentido, a pesquisadora faz referência ao número exorbitante de alunos encaminhados pela escola a especialistas da área da saúde, além do uso indiscriminado de medicamentos, o que considera ser um grande alívio para pais e professores. A autora sugere que se utilize a psicopedagogia e a

---

<sup>27</sup> Em nota a autora acrescenta: “Em detrimento da subjetividade...” (p.39)

psicanálise como abordagens de interlocução com os problemas escolares. E aconselha que se abandone a ilusão de se poder ensinar tudo e de se ter certezas sobre todas as causas das dificuldades escolares.

Após a análise dos dois trabalhos descritos anteriormente, foi possível perceber que o objeto é recortado e estudado como parte do fenômeno, todavia essa fração é tomada como o todo e, desse modo, os trabalhos fazem indicações e enquadramentos parcializados, colocando as questões psicológicas do aluno como o centro na relação com a aprendizagem. Isso se evidencia quando as autoras fazem suas proposições que, embora sejam significativas, são unidimensionais ao se referirem apenas às práticas pedagógicas implicadas nessas situações. Vejamos por que é feita aqui essa afirmação.

Em relação à pesquisa de Catão (2005) e baseando-se no paradigma da complexidade, questiona-se aqui a respeito de outras implicações na construção da autopercepção do aluno. Pode-se citar, além da influência pedagógica, outros fatores de influência social, que levam também à aceitação e interiorização de características meritocráticas pelos sujeitos, que recursivamente contribuem com as percepções de auto-eficácia dos alunos e que não dependem somente da escola.

Catão (2005) refere-se à autopercepção do aluno como dependente da influência obtida da relação interpessoal que mantém com seu professor, excluindo as interferências de outros elementos, como as próprias crianças com as quais convive e que o “julgam”, a família, a mídia, dentre outros que colaboram na construção dessa autopercepção. O sujeito/aluno, de acordo com a pesquisa de Catão (2005), fica submetido aos desmandos do meio escolar em que está inserido.

A autora demonstra uma forte relação entre o desempenho escolar do aluno, a expectativa de seu professor e os resultados do teste que realizou. E chega a uma conclusão linear, uma vez que aqueles estudantes que têm autopercepção positiva são os que têm bom desempenho. Isso porque, segundo a autora, estão mais motivados a aprender. Diante dessa constatação, a proposição realizada no enfrentamento do fracasso escolar é a de que os professores precisam motivar mais seus alunos.

Nesse sentido, as indicações de Bautheney (2005), que traz o inconsciente à discussão, parecem relevante. É reconhecido, pela autora, que as dificuldades de aprendizagem precisam de uma leitura diferente da linha

(psico)patologizante – como possibilidade de serem compreendidas – e que a influência da divulgação de certa teoria pode ser ressignificada por (psico)pedagogos, bem como a obsessão por tudo saber. Contudo, retomando o que afirma Morin (2005a),

Somos uma mistura de autonomia, de liberdade, de heteronomia e, eu diria mesmo, de possessão por forças ocultas que não são simplesmente as do inconsciente trazidas à luz da psicanálise. Eis uma das complexidades propriamente humanas. (p.67-68)

As noções defendidas por Bautheney (2005) prevêm a incerteza e a impossibilidade de ordem absoluta para o novo olhar que a autora propõe em relação às dificuldades de aprendizagem. Entretanto, o modo de pensar a complexidade humana também precisa incorporar o multidimensional, e a consciência dessa idéia exige a ligação de diferentes dimensões. Assim,

A visão não complexa das ciências humanas, das ciências sociais, considera que há uma realidade econômica de um lado, uma psicológica de outro, uma realidade demográfica de outro, etc. Acredita-se que estas categorias criadas pelas universidades sejam realidades, mas esquece-se que no econômico, por exemplo, há as necessidades e os desejos humanos. Atrás do dinheiro, há todo um mundo de paixões, há a psicologia humana. (MORIN, 2005a, p.68)

Ademais, é preciso reiterar que a subjetividade do professor e dos familiares nessas relações que envolvem a aprendizagem e a não-aprendizagem precisa ser abarcada. Como apontamos no Capítulo 1, a aprendizagem não pode ser dissociada da tríade ensino/aprendizagem/subjetividade dos envolvidos. No entanto, as propostas ou encaminhamentos sugeridos pelos pesquisadores baseiam-se em concepções que fragmentam o fracasso escolar como fenômeno psíquico, empobrecendo a discussão.

### **2.2.2 Vertentes Institucionais**

Foram classificados onze (11) trabalhos pertencentes às vertentes institucionais. A maioria parte do campo da educação, seguido das áreas psi (psicologia, psicanálise, psicopedagogia). Desses estudos, sete são da PUC, três da USP e um da UNINOVE.

Os referenciais teóricos anunciados não declaram explicitamente a concepção que embasa a maneira/método de analisar o problema. Isso indica uma

tendência em buscar referenciais em mais de uma área do conhecimento, para que se dê conta da compreensão do fenômeno, uma vez que este não pode ser explicado apenas por um campo do conhecimento. Nesse sentido, sem nomear suas concepções teóricas, Cunha (2007), Mendonça (2007), Melo (2004), Oliveira (2002) e Delou (2001) trazem à discussão apoio teórico das áreas da psicologia, sociologia e da própria educação. Angelucci *et al* (2004) também identificaram essa tendência e constataram que muitos estudos traziam concepções inconciliáveis.

Essa questão talvez apareça mais nitidamente no caso da pesquisa de Marochi (2006). Somente esse estudo, classificado entre os de vertentes institucionais, anuncia como referencial a concepção multicultural, citando inclusive como referência a abordagem da complexidade, todavia sem aprofundamento na utilização de conceitos que colaboram com o pensar complexo. Essa pesquisa, em especial, parte da análise de um programa de adequação e correção de fluxo idade-série – denominado PAIS e elaborado pela Secretaria de Educação do Paraná em 1997 e 1998 – em que a autora era a própria chefe do Departamento de Ensino na época de sua implantação. Marochi (2006) buscou identificar os resultados positivos do programa, não só passando por interpretação de dados da própria Secretaria, como coletando as opiniões de educadores, de alunos participantes e familiares a respeito dos aspectos que contribuíram para os resultados do programa analisado.

Conforme os critérios de classificação de Angelucci *et al* (2004), a referida pesquisa é representante da vertente institucional, porquanto se refere à escola como redentora da sociedade e entende que a reversão do fracasso escolar se dará com a implementação adequada de políticas públicas e a formação de professores, relacionando o fenômeno à evasão e repetência. Característica diferente dos estudos de vertentes psíquicas que relacionavam o fenômeno com a aprendizagem.

A autora afirma que os resultados desse programa se contrapõem às indicações acadêmicas, que generalizam a discussão ao afirmarem que os investimentos internacionais em educação trazem resultados insatisfatórios (MAROCHI, 2006). Entretanto, o Projeto PAIS demonstrou, segundo pesquisa, a obtenção de resultados importantes, uma vez que o número de alunos promovidos a partir de 1990 é bastante significativo.

Essa posição defendida por Marochi (2006) faz sentido se o conceito de desempenho for tomado como promoção e, no caso, automática. No entanto, se desempenho escolar for tomado por aprendizagem de escrita e leitura, o resultado poderia ser outro. E, ainda, se for tomado em relação aos objetivos educativos que constam nos PCN (1998), aí o resultado poderia ficar muito aquém do que se espera, contradizendo a autora.

A análise realizada pela pesquisadora demonstrou outros aspectos positivos em relação ao programa implementado, entre os quais, as ações que fizeram ex-alunos retornarem aos bancos escolares e a melhoria da auto-estima daqueles que eram multirrepetentes, pois de acordo com os depoimentos colhidos, inclusive de familiares, a autora afirma que muitos alunos manifestaram autopercepção positiva de suas capacidades, sentindo-se incluídos e valorizados na escola. Todavia, Marochi (2006) afirma que mesmo após a implementação de mecanismos de reversão do fracasso escolar, como o Projeto PAIS, os educadores não mudaram suas concepções educacionais. Essa consideração confirma-se com o depoimento, citado abaixo, de uma das coordenadoras entrevistadas sobre a repercussão do programa, afirmando que este

*Possibilitou inovação principalmente na época em que o Projeto estava em andamento. Porém, ao seu término, foram poucos os que continuaram mantendo suas ações pedagógicas da mesma maneira. (Ibid., p. 98)*

Reafirma-se o equívoco em considerar que as políticas públicas por si só são capazes de reverter uma situação sem alterar a visão que professores e educadores em geral têm sobre a problemática educacional. As alterações nas práticas cotidianas foram feitas, no caso da implantação do Projeto PAIS, para atender às exigências que o próprio programa lhes impunha e não por conscientização dos elementos envolvidos no processo de escolarização.

Outra pesquisa que segue os moldes do estudo de Marochi (2006) é a de Mendonça (2007), que procura identificar ações nos processos institucionais que

implicam no fracasso escolar, e analisa, mais especificamente, a trajetória de alunos que chegaram ao último ciclo do ensino fundamental, não obstante apresentassem dificuldades em ler e escrever.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Belo Horizonte, onde o projeto-político pedagógico da rede municipal é denominado Escola Plural. Implantado há mais de dez anos, um dos elementos desse projeto é a organização do ensino fundamental em três ciclos e o aumento, de oito para nove anos, do tempo de escolarização desse nível escolar. A própria autora da pesquisa participou dessa implantação como coordenadora de departamento da Prefeitura de Belo Horizonte. A pesquisadora tinha como objetivo analisar não somente as alternativas da escola para administrar as dificuldades desses alunos, como também as ações elaboradas pelos próprios estudantes – que a autora denomina de estratégias de sobrevivência – em relação ao contexto escolar no processo de inclusão/exclusão dos alunos. Para isso, buscou entrevistar os estudantes que cursavam o último ciclo e que estavam na escola desde o primeiro ciclo, assim como seus familiares, as professoras que participaram do processo e ainda permaneciam nas escolas, as coordenadoras e gestoras.

Segundo dados que se destacam nessa dissertação, esses alunos são, na sua maioria, meninos negros, moradores de vilas populares e favelas. São jovens que não se alfabetizaram, o que Mendonça (2007) identifica como um diferencial de outros tempos, pois atualmente são alunos que freqüentam a escola. Outro elemento relacionado atualmente ao fracasso escolar é o fato de os professores especialistas (antiga 5ª a 8ª séries) conviverem com a responsabilidade da alfabetização. A autora alerta que são poucas as pesquisas que abordam a alfabetização de adolescentes e, nesse sentido, o fracasso escolar ganha, segunda a autora, nova configuração.

Esse estudo identificou uma escola despreparada para enfrentar o fracasso escolar e os múltiplos elementos que intensificam o fenômeno. É proposto para o trabalho com ciclos um novo perfil de professor, no entanto a autora traz à tona a preocupação com a família que não se sente segura em relação ao sistema de ciclos, temendo que seus filhos não estejam preparados para a competitividade no mercado de trabalho. Postura condizente com o que foi relatado no Capítulo 1, sobre a tentativa de implantar um sistema de avaliação diferenciado em uma escola particular de São Paulo. Nessa instituição, talvez os responsáveis pelas crianças tenham se manifestado justamente por se tratar de uma escola particular. Em relação à escola pública, tem-se

criticado que o poder público, ao implantar o sistema de ciclos, não consultou nem valorizou o conhecimento dos professores. E ressalta-se, ainda, com a pesquisa de Mendonça (2007), que nem mesmo a sociedade foi consultada e tampouco orientada sobre uma alteração tão considerável nos sistemas de ensino.

Após suas observações, Mendonça (2007) denuncia que as escolas pesquisadas continuam excluindo os alunos quando procuram burlar as orientações da proposta da Escola Plural. Segundo a autora, os educadores alegam oferecer apoio pedagógico para enfrentar as dificuldades dos estudantes e organizam turmas/grupos, denominados turmas-projeto, que, na realidade, são grupos de alunos segregados muito mais por motivos de indisciplina do que por dificuldade de aprendizagem. Também são alocados nessas turmas alunos que, de acordo com a proposta de ciclos, deveriam dar continuidade em seus estudos com crianças da mesma idade, caracterizando a repetência velada. Os professores destinados a trabalhar com essas turmas são geralmente os novatos, mostrando, segundo a autora, o descompromisso da instituição.

Além das críticas à organização escolar, a pesquisadora questiona a pouca ênfase nos encaminhamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem à área da saúde. Aqui a pesquisa está na contramão de outros estudos que denunciam o exagero de encaminhamentos, o que também pode nos indicar a concepção da autora quando afirma:

*Por que esses alunos não aprendem a ler e escrever é uma questão que certamente não pode ser respondida por esta pesquisa. No entanto é preciso chamar a atenção para a multideterminação de fatores desses insucessos: exclusão social, insuficiência do poder público para garantir as condições de apoio social, de saúde e escolar desses alunos, débil condição das famílias, para responder as questões demandadas pela escola quanto ao acompanhamento dos filhos. (Ibid.,p.101)*

Embora mencione a necessidade de se atentar à complexidade do processo de escolarização, a autora identifica necessidades de mudanças apenas na escola, especificamente nas séries iniciais, para a reversão do fracasso escolar como

forma de se obter sucesso das políticas públicas. A partir dos comentários dos professores sobre os alunos que se mostravam “envergonhados” desde o primeiro ciclo, a autora depreende que:

*Nesse ciclo, em que se inicia o processo de alfabetização, os efeitos dos juízos dos professores podem ser fundamentais no sucesso e fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita. [...] É provável que esse momento inicial tenha influenciado muito no processo de alfabetização e na formação de uma auto-estima negativa de estudantes. (MENDONÇA, 2007, p. 64)*

A pesquisadora aponta a necessidade de se ter um cuidado especial com relação à auto-estima, pois considera que o processo de construção da escrita está ligado diretamente com a representação que o sujeito constrói de si. E afirma:

*Será preciso que a escola esteja mais atenta aos processos de subjetivação dos alunos e mais ciente de que o julgamento dos professores é capaz de arregimentar as bases do sucesso ou fracasso escolar. A construção de identidades do sujeito é sempre tensa, não linear e nem sempre positiva. A reflexão das escolas nesse processo de construção das identidades e valores evidenciados pelos sujeitos poderá permitir uma relação mais dialógica entre os colegas e com os alunos, mesmo que estes últimos não apresentem muita disposição para os estudos e tanta destreza na leitura e na escrita das palavras como esperado. (Ibid.,p.102-103)*

Cumprе ressaltar que a inquietação de Mendonça (2007) se articula com os resultados de Catão (2005), no que concerne ao fato de a expectativa do professor em relação à aprendizagem do aluno ter forte influência na auto-estima da criança durante o processo de alfabetização. Isso nos alerta para a valorização desse

aspecto na discussão sobre o fracasso escolar, mesmo provindo de estudos de vertentes diferentes.

Mendonça (2007) afirma também que, embora o discurso dos educadores evidencie que a responsabilidade pela alfabetização é de todos os ciclos, o que se percebe é ainda uma centralização dessa missão nos professores alfabetizadores do primeiro ciclo e nos professores de Português do ensino fundamental II. Essa constatação nos leva à seguinte reflexão: se a importância do juízo do professor durante o processo de alfabetização é de importância capital na contribuição da formação da auto-estima da criança, é necessário perceber que as séries subsequentes têm muito mais dificuldades para trabalhar com a aprendizagem da escrita, pois talvez marcas negativas já devam estar instaladas. Ademais, não podemos esquecer que atualmente muitas das crianças que iniciam o primeiro ciclo já passaram por escolas de educação infantil. Será que essas instituições também já não deixaram suas marcas? E, ainda, será que os alunos que chegam à escola já não estão marcados negativamente por outras instituições que não as escolares? As respostas são afirmativas se levarmos em consideração o *imprinting cultural*, que faz parte da complexidade humana.

Se todos já estamos *marcados* desde o nascimento por formas de pensar dominantes, podemos admitir que a auto-estima também vai se construindo desde o nascimento. Isso não significa que não possamos resistir aos hábitos e valores que se colocam na constituição do sujeito, entretanto é necessário perceber que a relação pedagógica pode contribuir ou prejudicar as autopercepções dos alunos como qualquer outra relação entre sujeitos. Isso mostra o quanto é difícil discutir sobre responsabilidades. Nos discursos sobre alfabetização, a responsabilidade é de todos, todavia mais de uns do que de outros? Ao que parece, a responsabilidade primeira é mesmo das séries iniciais, ou até da educação infantil. No entanto, caso isso não ocorra como esperado – o que deveria ser considerado possível – todos os professores deveriam reconhecer a necessidade de se dar continuidade ao processo de construção da alfabetização concomitantemente à da auto-estima. É justamente esse um dos aspectos que exige outra concepção de educação e de alfabetização, em que se deve ter sempre a expectativa positiva de aprendizagem para todos, ao mesmo tempo em que se está preparado para enfrentar as incertezas.

Nesse sentido, tanto Marochi (2006) como Mendonça (2007) vêem o insucesso das políticas públicas, sobretudo porque os agentes educacionais não

compreendem as propostas. É interessante destacar que ambas participaram como gestoras da reestruturação dos sistemas de ensino em suas redes.

Instigadas também com a questão da organização do ensino em ciclos – ou progressão continuada, como alguns a denominam – Cunha (2007) e Oliveira (2002) fazem em seus estudos de casos uma investigação das implicações dessa organização como enfrentamento do fracasso escolar. Ambas realizam suas pesquisas em escolas públicas, entretanto, uma pertence à rede municipal (CUNHA, 2007) e a outra (OLIVEIRA, 2002) à rede estadual de São Paulo. As autoras observaram o conjunto da instituição, o trabalho coletivo e a ação do grupo/escola.

O fracasso escolar é entendido pelas pesquisadoras como evasão e repetência e ambas defendem a proposta de ciclo, todavia as pesquisas se diferenciam no foco de trabalho. Nesse sentido, Cunha (2007) analisa as implicações do trabalho coletivo dentro do espaço educacional, ao passo que Oliveira (2002) demonstra sua preocupação com o desempenho dos alunos quando pretende investigar as estratégias de enfrentamento do fracasso escolar, representadas por um projeto de recuperação para alunos de 5ª série que não foram alfabetizados.

Oliveira (2002) busca analisar a cultura escolar para a compreensão da distância entre o discurso dos documentos normativos e o realizado na efetivação da proposta de Progressão Continuada na escola pesquisada. A autora toma a obra de Patto como referência do estado da arte e utiliza os conceitos de *cultura institucional* e *culturas escolares* para analisar a singularidade da escola pesquisada, a fim de compreender a dinâmica interativa do grupo/escola. E declara que o que a motivou foi ver “tudo junto”, em relação, em movimento. E foi nessa tessitura que a autora conseguiu identificar na cultura da escola a influência firme da direção, sobrepondo-se à dos professores, interferindo e alterando até mesmo as notas atribuídas pelos docentes com o objetivo de apresentar, segundo essa gestora, melhores resultados.

Na cultura institucional pesquisada, a autora concluiu que existe um ocultamento dos problemas cotidianos no discurso oficial da escola e, ao contrário, uma explicitação das dificuldades vividas nos depoimentos feitos a ela verbalmente. Segundo a pesquisadora, esse descompasso demonstra a distância entre o discurso do *reformador*, que no caso são os órgãos públicos representados pela Secretaria da

Educação do Estado (SEE), e o discurso verbalizado pelos atores da escola, revelando conflitos em tornar real a proposta do regime de progressão continuada.

Enquanto Oliveira (2002) explica as dificuldades da organização do ensino em ciclos no ocultamento das dificuldades cotidianas nos discursos oficiais, Cunha (2007) tem como hipótese que os professores estão construindo diferentes posturas para atuar na lógica dessa organização como forma de obter melhores resultados junto aos alunos inseridos na realidade apresentada, embora mantenham um discurso contrário à sua implantação. Essa autora vê o problema na compreensão da proposta do ensino em ciclos relacionado à formação dos professores. E afirma que essa organização

*[..] contribui para tensionar mais o ambiente escolar ao colocar em questão as relações de poder e autoridade instituída. (CUNHA, 2007, p. 115)*

A pesquisadora indica que a estrutura escolar, da maneira como está organizada, faz o professor rever seus critérios de avaliação e de concepção de educação e isso se confirma com o desenvolvimento de seu estudo. Cunha (2007) afirma que essa discussão favorece a mudança no entendimento de muitos docentes sobre a proposta de ciclos, uma vez que mesmo contrariados eles fazem adaptações em seus planejamentos, avaliam os alunos, resgatando as vivências, e redirecionam ações pedagógicas, mesmo que estas ainda não estejam refletidas na prática em sala de aula.

Corroborando a idéia, valoriza-se aqui a importância da discussão polarizada sobre a implantação da progressão continuada e acrescenta-se, ainda, que esta também pode trazer à tona preconceitos incrustados nos educadores, uma vez que os debates no meio escolar revelam concepções que fazem emergir situações de confronto, surgindo oportunidades para se alterar idéias cristalizadas.

O estudo de Andrade (2007), que também se relaciona com as políticas públicas que organizam o ensino em ciclos, traz contribuições à discussão. O autor entende que as orientações normativas do

*[...] regime de ciclos não abre a possibilidade de promoção automática, nem muito menos desconsidera etapas de escolaridade a serem vencidas: ele traz consigo a oportunidade e a perspectiva de se dar um outro sentido à avaliação. (Ibid., p.50)*

Embora essa pesquisa esteja relacionada diretamente à disciplina de Matemática, a metodologia utilizada pelo autor fornece indícios importantes sobre a progressão continuada que, por analogia, podem se referir ao ensino fundamental como um todo. Andrade (2007) procurou analisar as representações dos professores na relação com os ciclos, identificar a natureza da avaliação matemática que realizam, bem como a manutenção de práticas ditas tradicionais, referindo-se à aplicação de provas como instrumentos de medição que, segundo ele, contribuem para o fracasso escolar. O autor defende uma avaliação formativa, contudo indica que

*Na prática, são diversas as dificuldades em se instituir um sistema que possa trazer como característica principal os princípios de aprendizagem e avaliação que teoricamente vem sendo defendidos até este momento.*

*Além disso, muitos professores continuam agindo e interpretando o problema da avaliação baseados na crença de que a repetência ou o medo de repetir são estimuladores do progresso do aluno, a despeito de todos os estudos e indicadores que mostram as consequências negativas da reprovação, tais como: perda da auto-estima e sentimento de fracasso e evasão, reforçando a situação de exclusão daquele que não compreende ou assimila o padrão de conduta e pensamento valorizado pela escola. (Ibid., p.78)*

A pesquisa de Andrade (2007) procura dar voz aos professores de vários níveis de ensino, inclusive pós-graduados, e constata que sua maioria não se opõe

à retenção. O pesquisador discorre sobre a questão e encontra explicações também na falta de capacitação dos educadores, culpabilizando a maneira como a organização do ensino em ciclos foi realizada. Nesse sentido, o autor afirma que

*[...] a implantação do Sistema de Ciclos foi feita de maneira política e não havendo capacitação dos professores para as mudanças impostas. Sendo assim, o que poderia ser um grande salto na educação brasileira, tornou-se mais um problema. (Ibid., p. 50)*

O termo “política”, utilizado no excerto anterior, diz respeito à decisão dos governantes que, ao se decidirem por essa modalidade de ensino, o fizeram por interesses econômicos, sem ouvir as reais necessidades dos educadores. No entanto, o autor se contradiz ao afirmar que

*O Estado fez a parte dele, cabe a nós, pesquisadores, educadores e professores, fazer funcionar o que está posto, [...]. (Ibid., p. 169-170)*

Se o Estado está cumprindo seu papel, como faltam capacitações? Sabemos que diversas instâncias públicas, tanto estaduais como municipais, têm investido em cursos, palestras e em outros meios a fim de capacitar seus professores. São exemplos dessa situação os trabalhos de Marochi (2006) e Mendonça (2007), que descrevem práticas diferentes de intervenções formativas de educadores. Talvez a questão esteja na qualidade dessas capacitações e no fato de elas não virem acompanhadas de outras ações igualmente necessárias, como a redução do número de alunos por sala, por exemplo, que interfere no processo de avaliação.

Não obstante a contradição presente nas indicações de Andrade (2007), o autor faz ressalvas importantes sobre os instrumentos de avaliação e sobre a impossibilidade de estabelecer critérios únicos de avaliações de situações e pessoas diferentes, e rechaça o uso de instrumentos medidores, como provas tradicionais, devido à fragilidade dos resultados. Percebe-se que o autor, ainda na postura de docente, manifesta suas concepções ao declarar:

*Não tenho a intenção de julgar, pois há bem pouco tempo tomei consciência do que estava em jogo ao usar os instrumentos de avaliação somente para medir o quanto meus alunos haviam aprendido, e reconheço a dificuldade de justificar a utilização de instrumentos de avaliação como instrumentos de formação e mediação no processo de ensino-aprendizagem. (Ibid., p.172)*

Andrade (2007) defende o diálogo entre os diversos grupos que compõem o tecido escolar e aponta a necessidade de se criar critérios distintos de avaliação, para que possam ser capazes de respeitar as diferenças e as heterogeneidades dos grupos. Para tal objetivo, o autor sugere:

*Talvez reduzir o grau de heterogeneidade entre alunos de uma mesma turma possa ser o primeiro passo para que um mesmo conceito, conteúdo ou procedimento venha ser abordado por diferentes metodologias de ensino. A redução teria a finalidade de permitir que instrumentos de avaliação sejam elaborados em função das características do grupo a ser trabalhado e assim colaborar com o processo de ensino-aprendizagem do aluno. (Ibid., p. 138)*

Ao que parece, os encaminhamentos sugeridos pelo autor apóiam-se em concepções de educação – e, conseqüentemente, de fracasso escolar – presas ao

paradigma de simplificação, impondo-se um pensamento que separa e divide, que tem como ideal a ordem perfeita, em que cada *tipo* de aluno fica em uma sala para poder receber ensino diferente e, por conseguinte, ser avaliado conforme suas capacidades. Morin (2005a) nos alerta sobre o perigo desse tipo de visão dizendo que

Infelizmente, pela visão mutiladora e unidimensional, paga-se bem caro nos fenômenos humanos: a mutilação corta na carne, verte o sangue, expande o sofrimento. A incapacidade de conceber a complexidade da realidade antropossocial, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária), conduz a infinitas tragédias e nos conduz à tragédia suprema. (p.13)

Outro estudo que aborda o fracasso escolar na relação com a avaliação é o de Masini (1993). A autora aponta que mesmo antes das políticas de implantação do Sistema de Ciclos, os critérios utilizados para aferir as aprendizagens já não eram nítidos. Ela identificou essa questão, analisando as ambigüidades existentes entre os dois ensinos mantidos à época de sua pesquisa, o regular e o especial, e percebeu a falta de critérios na avaliação do rendimento escolar, caracterizando a seletividade.

Por intermédio do acompanhamento da trajetória de alunos que foram retidos, sobretudo os de 1ª série, e encaminhados às classes especiais, verificou que esse procedimento apenas ratificou as “dificuldades de aprendizagem” já identificadas nessas crianças quando estavam em classes comuns. Masini (1993) faz uma crítica da relação saúde-escola, discute o fracasso escolar como número elevado de retenção e de evasão, e relaciona o problema à escola. Depreende-se que a falta de critério nítido de avaliação permanece e essa problemática não pode ser relacionada estritamente ao aspecto da organização do ensino em ciclos. Nesse sentido, questiona-se: será possível a educação estabelecer parâmetros claros, precisos e fechados para se avaliar? Como desconsiderar a dimensão subjetiva de quem participa (educadores e alunos) de uma avaliação?

Em outra abordagem de análise, Delou (2001) e Melo (2004) buscam analisar o processo de escolarização de alunos com necessidades especiais, já na perspectiva inclusiva, como pressupõem os documentos normativos dos anos 1990. Essas autoras têm principalmente na psicologia as bases para questionar o conhecimento científico produzido por esse campo, colocando em discussão concepções de inteligência, de necessidades educativas especiais e do próprio conceito de inclusão.

O objetivo de Delou (2001) era compreender como foram construídas as trajetórias escolares dos alunos considerados superdotados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. O estudo de caso pretendeu identificar e analisar, através de depoimentos dos alunos, as formas por meio das quais a escola lidou com aqueles que eram considerados superdotados e encaminhados para atendimento educacional em salas de apoio ou, como denominado nessa rede, salas de recursos<sup>28</sup>.

No desenvolvimento de seu trabalho, a autora busca uma integração entre sua formação psicológica e a sociologia educacional, defendendo as teorias psicogenéticas numa perspectiva sócio-interacionista. Seu estudo centrava-se na hipótese de que a escola fracassa também por não atender alunos que se mostram com um potencial, que Delou (2001) identifica como *diferenciado para mais*. A pesquisadora esclarece que não pretende discutir a superdotação, mas observar como uma instituição educacional lida com alunos que se destacam positivamente no meio educacional. Apoiada na idéia de escola que não dá conta daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, Delou (2001) pressupõe que o mesmo possa ocorrer com alunos que tenham altas habilidades ou que assim são identificados, pelo menos.

Existe no meio acadêmico, como demonstra a autora em seu estudo, críticas sobre a conceitualização de superdotação e como o termo foi se estruturando ao longo da história. Apesar disso, parece relevante trazer essa questão à discussão, bem como os processos escolares que a envolvem, uma vez que fazem parte do imaginário dos educadores e da sociedade em geral. Ademais, o termo está inserido na classificação utilizada nos PCN (1999) sobre necessidades educativas especiais. Nesse sentido, a questão dos alunos superdotados torna-se relevante na relação com o fracasso escolar, pois corrobora justamente na reflexão sobre os processos de identificação desses alunos. A esse respeito, Delou (2001) se posiciona afirmando que

---

<sup>28</sup> Os dados são de 1999, mas referentes ao período anterior às políticas de inclusão, que recomendam atendimento preferencialmente nas salas regulares.

*[...] no início dos meus estudos estava clara a concepção que negava a existência da superdotação e, por consequência, os indivíduos superdotados, hoje, a superdotação não é uma unanimidade, mas a honestidade e a seriedade do trabalho acadêmico não viu obstáculos à discussão de questões relacionadas a um grupo de alunos, que se diferenciam dos demais por um conjunto de características, próprias, frequentemente associadas ao perfil dos chamados alunos superdotados, e que, independentemente de assim serem denominados, foram alunos reais, oriundos de camadas populares, que demonstraram um certo tipo de excelência escolar em meio às dificuldades que a escola apresentava. Embora muito pouco significativo, a tal ponto de não terem despertado o interesse dos pesquisadores da Educação, estes alunos existiram e existem nas escolas públicas do município de São Paulo. (DELOU, 2001, p.27-28)*

É interessante o fato de que a própria escola identificava e encaminhava os alunos considerados superdotados – segundo critérios de desempenho escolar e não somente através de conceitos em boletins – o que atesta a valorização dos educadores ao que eles consideram, conforme o termo utilizado pela pesquisadora, *talentos diferentes*. Isso reafirma que os conceitos e/ou notas atribuídos pelos professores não expressam o potencial dos alunos, e por esse motivo são frágeis as análises desconectadas do contexto em que se dão, tornando a expressão dos resultados ou desempenho dos alunos muito relativa e subjetiva.

Outro dado importante presente no trabalho de Delou (2001) é que os meninos considerados superdotados representavam 71% e as meninas, 29%. O estudo, entretanto, não aprofunda a análise das questões de gênero. Relevante também é o destaque que a autora dá à falta de consenso entre as teorias, no que concerne à formação da inteligência a partir da relação hereditariedade-meio. Delou (2001) afirma que, embora essa relação não tenha sido explicada definitivamente, Vigotsky contribui para sua compreensão. E afirma, ainda, que o fator biológico não tem sido valorizado. Segundo a autora, Vigotsky chama a atenção para essa questão ao afirmar que o homem não se constitui *apenas* da experiência herdada fisicamente, e completa:

*[...] vale a pena ressaltar, mais uma vez, que dizer que o homem não se serve apenas da experiência herdada não significa dizer que o homem não esteja sujeito à hereditariedade. (DELOU, 2001, p. 88)*

Cumprasse assinalar que, nesse sentido, Delou (2001) corrobora a noção de sujeito defendida na presente pesquisa, que não o reduz à dimensão cultural ou à dimensão biológica, conforme a perspectiva da complexidade.

Em seu trabalho, Delou (2001) percebeu que, embora aquele grupo de alunos se diferenciasse em algumas características, o ensino fragmentado e descontextualizado levava-os a cumprir formalidades apenas para serem aprovados na escola, sem a valorização do conhecimento ou do potencial que apresentavam. A autora relata as estratégias dos alunos para, por exemplo, não chamarem muito a atenção, uma vez que não queriam ser considerados diferentes. Um dos entrevistados contou à pesquisadora que procurava “controlar” suas notas, sem se destacar, para, segundo ele, ser aceito pelo grupo de amigos. Nesse sentido, é lícito afirmar que esse tipo de postura dos alunos pode contribuir para: primeiro, alertar sobre os instrumentos e objetivos da avaliação que têm sido utilizados nas escolas; segundo, alertar sobre os resultados de qualquer avaliação, mesmo que se pretenda justa, uma vez que ela é essencialmente relativa, subjetiva e sempre parcial; e terceiro, evidenciar, como mostra a autora, a fragilidade da escola em lidar com as singularidades de todos e não só dos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Essa pesquisa também se insere entre as vertentes institucionais, pois centra suas proposições também nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. No contraponto dessa visão, Melo (2004) levanta a seguinte questão: como deverá ser a formação de um professor para aceitar a inclusão? Em seu estudo, procura desvendar como o professor trabalha nas situações em que há uma ou mais crianças com deficiência física na sua turma. A autora indica que posturas inovadoras vêm se estruturando nas escolas, e que em sua própria prática procurou abandonar a aplicação de velhos métodos e técnicas de ensino, para construir formas de colaborar para a aprendizagem de seus alunos. E denuncia um dos fatores mais perversos da escola brasileira, a saber, a agonia de professores que vivem o conflito entre a necessidade de um ensino para a diversidade e a impossibilidade de dar atenção individualizada para

uma turma com quarenta alunos. Além da estrutura física dos prédios escolares, inadequada às diferenças, existe a falta de apoio de outros profissionais para atender às necessidades fisiológicas dos alunos, por exemplo. No entanto, Melo (2004) buscou, entre suas experiências cotidianas, não cronificar o estigma dos estudantes tratando-os como deficientes ou não capazes, provando que existe um movimento de ruptura com concepções que partem do princípio que alunos considerados diferentes devam ser segregados.

Estudos mais recentes, como os de Cassoli (2006), Carvalho (2006) e Franco (2006), já decorridos alguns anos das implantações de políticas públicas que visam à inclusão, procuram analisar as trajetórias de alunos que, de alguma forma, se relacionam ao chamado fracasso escolar.

O estudo de caso, realizado por Cassoli (2006), parte da investigação de uma situação em que o aluno é identificado como deficiente visual. Na realidade, havia apenas uma suspeita que acabou não sendo confirmada. Ainda assim, diante dessa situação, a escola e a família o tratavam como doente, justificando com isso seu mau desempenho, não obstante a pesquisadora e psicóloga indicasse que não havia nenhum problema a criança acompanhar o ensino. Em nome da inclusão, no caso do estudante que era visto como portador de uma síndrome<sup>29</sup>, é desvelada justamente a exclusão. E a esse respeito, a autora afirma que tentou

*[...] de todas as formas mudar a visão da escola sobre o aluno. Infelizmente não atingi o que me propunha, mas conquistei alguns aliados que se mostram dispostos a trabalhar com Ricardo de maneira intensiva e uma dessas pessoas é a professora que trabalhou com ele no ano passado. [...] Depois de todo caminho que percorri com Ricardo é difícil ouvir D. Cida (**a diretora**) dizer: “Não adianta, gente, ele tem uma síndrome”, é cansativo e frustrante demais. Chego a pensar: será que o que ele sente durante as atividades chatas é isso o que sinto quando a ouço falar dele? De qualquer maneira, é essa a realidade que aí está e transformá-la é função de um trabalho coletivo de vários profissionais da educação, dentre eles, o psicólogo escolar. (Ibid., p.154) [grifo meu]*

Cassoli (2006) também identificou a interferência da burocracia no cotidiano escolar e denuncia que os educadores

<sup>29</sup> A suspeita se referia à síndrome Bardet-Biedl, descrita como doença de herança autossômica, caracterizada por distrofia retiniana, envolvendo características de obesidade e retardo mental.

*Preocupam-se tanto com a parte legal que se armam com documentos, adaptações curriculares e avaliações diagnósticas, para tentarem provar, caso seja necessário, que a criança foi incluída e, enquanto isso, a prática continua sendo como sempre foi: fazendo de conta que está incluindo, mas na verdade está segregando. (Ibid., p. 153)*

No entanto, a pesquisadora desconsidera que a burocracia possa impedir justamente a reflexão da equipe acerca das questões de aprendizagem, camuflando a percepção dos interesses que estão em jogo ao seguir as normatizações acriticamente. Essas práticas podem ser analisadas de uma outra perspectiva, em que os educadores, ao invés de algozes dos alunos, são impelidos a agir de determinada maneira para cumprirem suas obrigações legais. Ademais, se considerarmos a dimensão subjetiva do professor, encontraremos docentes que não aceitam alunos deficientes, demonstrando isso em ações desencadeadas por sentimentos de rejeição ao diferente e/ou de impotência diante da situação.

Tentando contribuir para a compreensão dessas situações, pode-se abarcar, dentre outros aspectos, as ambigüidades no processo de apropriação, pelos educadores, de conceitos relacionados às necessidades educativas especiais e as dificuldades cotidianas enfrentadas por eles, como as apontadas por Melo (2004), que mesmo imbuída de um compromisso com os princípios de uma escola inclusiva, torna-se refém de um sistema, precisando elaborar verdadeiras estratégias de sobrevivência para minimizar os problemas que se apresentam.

Há necessidade de se ampliar essa discussão, sem a intenção de tirar a responsabilidade do educador, todavia incorporando diferentes perspectivas da situação para evitar a simplificação e a culpabilização.

A pesquisa de Carvalho (2006), por exemplo, ressalta a importância de se reconhecer a singularidade do aluno para a compreensão do fracasso escolar, conforme demonstra a citação a seguir:

*Esse estudo contribui para o conhecimento na área da Psicologia da Educação ao confirmar dados importantes de pesquisas e ao elucidar, no nível micro, como se configuram, no processo educativo formal, dimensões importantes, **como a da singularidade dos alunos**, a do sentido dado à experiência escolar, a do saber propriamente dito e a da relação com ele mantida. (Ibid., p. 106) [grifos nossos]*

Carvalho (2006) realiza seu estudo detendo-se no processo educativo de sucesso de uma aluna e analisa a trajetória da estudante no primeiro ciclo do ensino fundamental. A autora relata que a escola selecionou esse caso como sendo uma situação que, a princípio, era previsto pelos educadores como sendo de fracasso, mas que foi possível reverter. Ressalte-se que para essa pesquisadora o sucesso escolar relaciona-se à não retenção, e não à dificuldade de aprendizagem. Em sua pesquisa, a autora afirma que não somente a escola se modificou, como também a estrutura familiar da discente, conseguindo alterar as previsões e direcionando, segundo ela, o olhar de todos para as dificuldades da aluna. Segundo Carvalho (2006), isso

*[...] mostra que as dimensões [...] da singularidade, a do sentido e a do saber – imbricam-se e ganham uma identidade própria a partir do esforço da escola, da família e do aluno para que o processo educativo transcorra conforme previsto. (Ibid., p. 104)*

Carvalho (2006) confirma a importância do meio familiar, inclusive fazendo indicações de reversão do fracasso escolar pautadas não só na instituição escolar, representada pela equipe de professores, coordenadores e diretores, como também na contribuição da família.

A autora identifica essa escola como sendo uma instituição de sucesso discente, entendido como promoção, e por obter bons índices em avaliações externas, o que nos parece questionável do ponto de vista exposto no Capítulo 1, em que as provas não expressam as múltiplas dimensões do saber adquirido na escola. Portanto, não parece coerente a relação direta entre sucesso escolar e bom desempenho nessas avaliações.

Franco (2006), assim como Carvalho (2006), também aborda o fracasso escolar relacionado à retenção a partir de aportes teóricos sócio-históricos. Seu estudo analisa os elementos constitutivos da construção social da auto-estima no processo ensino-aprendizagem de alunos que viveram histórias de fracasso escolar. A autora busca essa relação nas décadas de 1970, 1980 e 1990, e afirma que a questão surgiu quando se pretendeu, por meio de estratégias experimentais, produzir e/ou alterar a auto-estima. E analisa por meio de relatos o processo de construção da auto-estima de dois jovens que freqüentavam classes de aceleração por terem históricos de retenção, identificando a maneira como a realidade vivida foi significada e valorada.

A autora chega à conclusão de que a auto-estima está atrelada a um contexto amplo, e enquanto as condições concretas de vida não forem modificadas, alterações na consciência e na forma de se avaliar não devem ser esperadas. A auto-estima, como todo fenômeno humano, é produzida nas condições concretas de existência, e a escola deve estar efetivamente comprometida com a humanização de seus alunos.

A perspectiva de Franco (2006) nos parece mais aberta, entretanto a autora também identifica o problema na escola e na forma como professores, principalmente, se relacionam com o aluno, marcando a percepção de si mesmo e de sua aprendizagem. Embora as explicações sejam diferentes, os encaminhamentos sugeridos para a reversão das situações que envolvam a auto-estima dos alunos são as mesmas de Catão (2005).

No geral, as propostas indicadas pelas pesquisas nas vertentes institucionais giram em torno da mudança de práticas e posturas dos educadores. Nesse sentido, Franco (2006) propõe que a escola esteja efetivamente comprometida com a humanização de seus alunos, e isso se dará com atenção especial à relação professor-aluno, para construção social de auto-estima positiva. Carvalho (2006) e Cassoli (2006)

também propõem que a escola reconheça a singularidade dos indivíduos, que é reificada e transformada no espaço escolar em função das relações que a escola permite estabelecer.

Masini (1993) confirma que as práticas escolares, sobretudo a dos professores, geram o chamado fracasso escolar e a segregação através de encaminhamentos às classes especiais, que se perpetuam até os dias atuais. E talvez não sejam às classes especiais, mas às classes de apoio, de recursos, de aceleração, entre outras. A esse respeito, Melo (2004) e Delou (2001) apontam, respectivamente, a necessidade de se investir na formação dos professores, para que eles possam trabalhar com as diferentes necessidades especiais, e de se buscar expedientes necessários para enfrentar as dificuldades e/ou problemas. Delou (2001) indica, ainda, que se a escola

*[...] como instituição social de importância central para a organização dos conhecimentos produzidos pela sociedade não encontrar condições de trabalho com as singularidades, não conseguir organizar práticas pedagógicas voltadas para a diversidade no aprender, não garantir ambientes escolares enriquecidos e estimulantes, não só para os considerados superdotados, mas para todos os seus alunos, valorizando os saberes e os fazeres de cada aluno, certamente, ela se manterá cada vez mais distante do processo de construção de uma sociedade democrática e cidadã. (Ibid., p. 228)*

Andrade (2007), na contramão das propostas que visam criar instrumentos para a diversidade, levanta a hipótese de se reduzir a heterogeneidade das salas de aulas, com o objetivo de se criar instrumentos de avaliação mais adequados, conforme o grupo a que se destina. Entretanto, faz-se necessário refletir se essa indicação não levaria à legitimação da segregação em nome justamente das diferenças.

Nenhuma pesquisa dessas vertentes propõe alteração ou mudança nas políticas públicas, pelo contrário, entendem que os professores é que não as estão compreendendo ou as estão ressignificando. Identifica-se nesses estudos que existe uma

distância entre o proposto e o realizado na efetivação da organização do ensino em ciclos. Para Oliveira (2002), existe uma cultura institucional que leva a essa situação, isto é, são valores e hábitos imbricados no cotidiano escolar, que marcam a singularidade de cada instituição. Nesse sentido, os encaminhamentos presentes nos estudos de vertentes institucionais giram em torno de propostas de formação continuada, para que as normas governamentais sejam devidamente aplicadas pelos educadores, como apontam os estudos de Oliveira (2002), Cunha (2007) e Andrade (2007).

A repetência, como tema de análise, aparece em um estudo de 1998, período anterior à implantação do sistema de ciclos na maioria das escolas. A partir dessa outra forma de organização do ensino de algumas redes estaduais e municipais, a maioria das pesquisas centrou a análise da problemática do fracasso escolar nas implicações da implantação do sistema de ciclos, da progressão continuada e das classes de aceleração.

Dentro dessa temática, Marochi (2006) e Mendonça (2007) constataram que com as políticas públicas educacionais, houve, de maneira geral, melhora na formação dos professores, na relação com os alunos, no envolvimento dos familiares, na organização escolar e no currículo. Ambas reconhecem o esforço das escolas para tentar minimizar o fracasso escolar, todavia identificam ainda a fragilidade em alcançar seu intento, pois os agentes educacionais acabam burlando as propostas e mantendo práticas de segregação. Apesar disso, as autoras consideram o fenômeno como produto de múltiplas determinações e propõem também que as escolas estejam mais atentas à subjetividade dos alunos.

Como afirmado anteriormente, essas pesquisas, em sua maioria, não deixam claro seus aportes metodológicos de análise. Esse pode ser considerado um grande diferencial das pesquisas classificadas como vertentes políticas, que têm explícito o método dialético eleito para suas análises, como veremos no próximo item.

### **2.2.3 Vertentes Políticas**

A classificação em vertentes políticas assume aqui o caráter de estudos que investigam e criticam as relações de poder que se manifestam na sociedade, no cotidiano escolar e utilizam, na maioria, o método dialético para análise da

problemática. Dos dez (10) estudos de vertentes políticas, cinco (5) são da PUC e cinco (5) da USP. A maioria (sete estudos) parte do campo da educação, de concepção materialista-histórica e sócio-histórica. É nesse grupo de estudos também que existe maior interface com outras áreas, sendo que um deles se articula com o campo da psicopedagogia (PEREIRA, 2004) e três com a sociologia (TIBALLI, 1998; BRITO, 2004 e CERULLO, 2006).

A variedade de temas abordados é outra característica dessas vertentes, pois enquanto as pesquisas de vertentes institucionais em geral investigam a organização do ensino em ciclos, os objetos de estudo de vertentes políticas são diversos, dentre eles: as representações dos alunos acerca do fracasso escolar; repetência multidisciplinar; significados de gênero do fracasso escolar; influência do capital social sobre os índices de evasão escolar; distúrbios de aprendizagem; análise da intervenção psicopedagógica de crianças com queixas escolares etc.

A pesquisa de Aparecido (2000) consiste em revisão bibliográfica das concepções sobre distúrbios de aprendizagem e discute a disseminação de um tipo de literatura especializada sobre a temática na relação com o fracasso escolar. As fontes, após seleção da autora, são os manuais publicados no Brasil entre 1960 e 1980, e a esse respeito ela afirma que

*As concepções trazidas por essa literatura alcançam o chão da escola e proporcionam uma grande contribuição para justificar o baixo rendimento escolar. Nesse mesmo caminho, esta literatura manipula a linha de pensamento dos profissionais que atuam dentro da escola. (Ibid., p. 3)*

Segundo a pesquisadora, seu estudo revela a inconsistência de concepções que foram incorporadas pelo sistema escolar e que acabam sendo usadas para justificar o baixo rendimento escolar. Patologias como dislexia, hiperatividade e disfunção cerebral mínima passaram a ser consideradas como a causa real do baixo rendimento escolar, centrando nas características pessoais dos alunos a justificativa para

o baixo rendimento. A autora afirma que há falta de esclarecimentos sobre essas concepções e que

*A confusão se estabelece, na medida em que fornece todas as condições para o professor pensar que qualquer dificuldade de aprendizagem pode ser entendida como um distúrbio. Essa visão incorreta, na verdade, é o resultado da incorporação das concepções, criadas e alimentadas por essa literatura. (APARECIDO, 2000, p.74 )*

É apontada, nessa pesquisa, a necessidade de entender que o pensamento do professor se pauta pela própria literatura que chega a ele. A autora considera a literatura como determinante na formação do educador e deixa entrever a necessidade de maior discussão sobre os distúrbios de aprendizagem e as implicações dessas idéias no cotidiano escolar para a compreensão do fracasso escolar.

Todavia, não seria igualmente importante relacionar essa apropriação conceitual e indevida ao contexto sociocultural e psíquico que se interliga na formação dos profissionais da educação, e considerar esses aspectos como parte do fenômeno do fracasso escolar? Como essa literatura chegou aos educadores e, ainda, por que os educadores não tiveram acesso a materiais que contradiziam essas idéias? Toma-se, novamente, o recorte estudado como a totalidade da questão, desconsiderando aspectos indissociáveis, tais como a subjetividade dos docentes na interpretação da leitura que realizam.

O debate sobre educação formal e outros meios de capacitação dos professores como espaço de apropriação crítica de conhecimento, e a reflexão sobre a disseminação de determinados conceitos, considerando o sistema educacional e as políticas públicas também como interferência na constituição do pensamento pedagógico e das práticas do educador são discussões que deveriam ser incorporadas para que se compreenda a complexidade do fenômeno do fracasso escolar.

Nesse sentido, o estudo de Tiballi (1998), descrito e utilizado no Capítulo 1, sobre o estado da arte da pesquisa acerca do fracasso escolar, colabora para a compreensão quando analisa as diferentes concepções de fracasso escolar presentes nas pesquisas educacionais e que passam pelo entendimento de capacidade, saúde e condições socioculturais. Assim, nos discursos sobre distúrbios de aprendizagem estão implicadas outras dimensões que não apenas a interferência da literatura especializada que discute essas questões. Aparecido (2000), entretanto, faz um alerta significativo sobre a inconsistência dos conceitos de distúrbios, que acabam favorecendo as justificativas para o baixo rendimento escolar.

Os estudos de Braga (1995) e Souza (1998) tratam da questão da repetência, todavia diferentemente das vertentes institucionais, procuram analisar o fracasso escolar de outra perspectiva que não a incapacidade do professor em avaliar seus alunos. Nesse aspecto,

*[...] é preciso ir além dos diagnósticos do passado que sempre relacionaram o fracasso escolar ora à deficiência do método, ora às incapacidades do aluno e do professor. É preciso que as análises e propostas sejam mais decisivas em relação às estruturas escolares. (BRAGA, 1995, p.41)*

Essa indicação da autora se deu com um estudo de caso das representações de um grupo de alunos de 5ª a 8ª séries com história de repetência numa escola pública de Minas Gerais. Partindo da sua experiência com uma atividade escolar não formal, Braga (1995) analisa como um grupo de alunos repetentes, que freqüentavam um clube de ciências, representava essa condição. A organização de um tempo e espaço diferentes da sala de aula tinha como meta principal uma aproximação maior com alunos que, segundo a escola, vinham passando por um processo de dificuldades de ajustamento. Essa escola, na época, apresentava índices de repetência na 5ª série em torno de 21 % (década de 1980).

Braga (1995), como professora de Ciências na escola pesquisada e organizadora desse clube, percebeu, ao longo de cinco anos, que um grande número desses estudantes se destacava nas atividades realizadas nesse espaço diferenciado, e perguntava-se por que alunos com problemas de desempenho em sala se destacavam nas atividades do clube? A pesquisa centrou-se no depoimento desses sujeitos.

Esse caso também chama a atenção pelo fato de a escola pesquisada ser um Centro Pedagógico, no qual os professores são, em sua maioria, pós-graduados, inclusive mestres e doutores. Segundo Braga (1995), eles possuem todos os recursos materiais necessários, uma vez que a instituição funciona dentro de uma universidade justamente para que seja um espaço de experimentação e, ainda assim, não consegue escapar do fracasso escolar. Seus índices de reprovação seguiam a tendência das escolas públicas à época. E a esse respeito, a autora afirma que

*Apesar da proposta de se constituir num espaço de experimentação e renovação dos processos pedagógicos, a Escola não conseguiu superar seus problemas de repetência. (Ibid., p.81)*

A pesquisadora informa, ainda, que nem os fatores intra e extra-escolares tradicionalmente utilizados para explicar o fracasso escolar são encontrados nessa escola, e inclusive há que se levar em consideração que a qualificação do corpo docente não tem servido de garantia para a reversão do fracasso escolar, pois embora a autora tenha identificado ações positivas de professores, estas foram incapazes de transformar a estrutura escolar. Braga (1995) encontra as explicações na organização societal e no modelo econômico, e afirma que

*Esta visão de que há uma culpa personalizada no aluno, no professor e nos pais reduz o problema da repetência e da evasão ao universo microescolar, não permitindo uma análise mais ampla do processo de globalização da economia e da produção de políticas sociais de exclusão no Brasil contemporâneo.*

*Assim, o processo de imbecilização, que faz calar os alunos e vicia professores em análises preconceituosas e reducionistas, é o mesmo que nos leva a considerar a escola como lugar da formação de cidadãos “competentes” para a nova ordem mundial. (BRAGA, 1995, p.159)*

Com um olhar bem diferente das pesquisas de vertentes institucionais, a autora procura não centrar os condicionantes do fracasso escolar nos conteúdos, no professor ou nos métodos de ensino, mas na cultura escolar e na organização dos sistemas de ensino, dependentes das políticas públicas, que podem minimizar ou intensificar o fenômeno.

A partir dessa perspectiva, a pesquisadora buscou analisar e compreender, através do discurso dos estudantes, como a cultura do fracasso escolar se materializa no espaço da escola, influenciando as representações dos alunos em sua condição de repetentes. Para essa compreensão, Braga (1995), apoiada na Teoria da Representação Social, traz à discussão os aspectos da subjetividade, em que, segundo ela, sua “ancoragem” se constrói no interior do sujeito. E é a partir de conteúdos sociais e afetivos que as palavras se revelam. Conforme suas bases teóricas da psicologia social e lingüística, a autora defende que qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece primeiramente no plano social e, em seguida, no psicológico.

É nesse aspecto que a presente análise se distingue da que Braga (1995) realiza. Embora coerente com seus aportes teóricos, sua concepção pressupõe que os determinantes sociais vêm antes dos psicológicos, isto é, o meio determinará a constituição psíquica do indivíduo. Na perspectiva da complexidade, isto se dá simultaneamente, recursivamente. Ademais, levanta-se aqui uma questão que não foi abordada pela autora como elemento de sua análise, a saber, a questão da vontade. Não se pode ignorar que só participava do clube de ciências os alunos que quisessem, o que pode mudar completamente a disposição para aprender. Isso nos leva a considerar que

mais uma vez a análise foi unidimensional, buscando superar o fracasso escolar, ao invés de se preparar para as incertezas e enfrentá-lo. É essa visão que discutiremos mais adiante.

Os estudos de Souza (1998), Bahia (2002) e Gomes (2004) também realizam a discussão na dimensão política, identificando as questões referentes ao fenômeno do fracasso escolar também numa relação linear de causa e efeito entre sistemas escolares e relações de poder.

Souza (1998) indica a preocupação com documentos burocráticos, que não revelam o que realmente se passa no cotidiano educacional e que são utilizados por órgãos públicos para avaliar as necessidades escolares, pois, nesse estudo, o autor verificou como os educadores, diante de deliberações governamentais, se reorganizam para decidir sobre a promoção ou retenção dos alunos. E afirma que

*[...] os professores, a partir da interpretação que fazem das modificações introduzidas pelas deliberações, supostamente lhes retirando o poder individual de decidir sobre a promoção ou retenção dos alunos, buscam sua identidade, desenvolvendo novos mecanismos para o exercício do poder. (Ibid., p. 112)*

Na citação acima, o autor se refere à retenção que em determinada época era decidida individualmente pelo professor, e que a partir de uma deliberação que impõe maior supervisão dos resultados finais de desempenho, passa a ocorrer multidisciplinarmente, justificando a retenção do aluno em mais de uma disciplina. Segundo o pesquisador, os professores evitam, ou protegem-se, de uma possível interposição de recurso quanto aos resultados finais de retenção junto às Diretorias de Ensino. Souza (1998) entende que isso ocorre na intenção da confirmação da autoridade do docente, que se encontra implícita nessa prática.

Os documentos elaborados na escola e tomados como fonte de pesquisa, podem levar a equívocos de análise, como indicado nesse caso, em que não se tem no histórico do aluno a expressão de sua avaliação global, e sim o registro de um

consenso entre os educadores que participam do conselho escolar, decidindo o “destino” desse aluno. Quantos sentimentos estão presentes nessas decisões que envolvem conflitos passados, interesses e convicções postas à prova? Quem já participou de uma reunião de conselho escolar sabe o quanto isso é difícil, e como muitas vezes o parecer dos educadores traz à tona as mágoas provocadas pelos alunos durante o ano, o sentimento de vingança de alguns, ou a apatia de outros que pouco conhecem os estudantes e se omitem de tais decisões. Ao que parece, a subjetividade é inseparável da análise dessas situações, em que o espírito redutor se manifesta, por vezes, na incompreensão dos educadores em relação aos acontecimentos que os envolveram com os alunos. Morin (2005e) sustenta que

[...] os obstáculos à compreensão são múltiplos e multiformes: os mais graves são constituídos pela cadeia egocentrismo/autojustificação/*self-deception*, pelas possessões e reduções, assim como pelo talião e pela vingança – estruturas arraigadas de modo indelével no espírito humano, que ele não pode arrancar, mas que ele pode e deve superar. (p.99)

A compreensão dessa necessidade docente em confirmar sua autoridade comporta conhecer a complexidade humana e as relações que se estabelecem entre os sujeitos, e entre os sujeitos e o meio. Esse problema nos faz refletir também sobre a fragilidade dos resultados de pesquisas que se baseiam apenas nesses documentos escolares, descolados da análise do contexto.

Bahia (2002), por sua vez, detém-se em um estudo de caso, em que foi possível a observação da trajetória de alunos no período compreendido entre 1999 e 2001, de uma escola participante do projeto do Governo Estadual de São Paulo, a saber, as classes de aceleração e progressão continuada. A autora indica que há um mascaramento desumano dos dados estatísticos em relação à promoção dos alunos que seguem em seus estudos sem estarem alfabetizados. E relaciona o problema ao sistema educacional e às reais condições de aprendizagem.

O estudo de Gomes (2004) também coloca o fracasso escolar na relação com a avaliação, e discute os processos de uma sociedade estruturada em classes sociais, voltada para a competição e que tem aí as justificativas para a repetência. E com relação às avaliações, a autora afirma que

*[...] os resultados dos processos de aprendizagem nem sempre podem ser medidos imediatamente e objetivamente pelos mecanismos convencionais de avaliação, pois o que se avalia mensalmente, bimestralmente é muito pouco diante de tudo que a escola ensina para os estudantes, já que ela não ensina apenas conteúdos tradicionais das disciplinas, mas ensina também valores, modos de se ver, de ver e de se relacionar com o outro, desperta gostos, preferências e interesses. (GOMES, 2004, p. 157)*

Nesse sentido, Gomes (2004) chama a atenção para a resistência à aceitação, por parte dos professores, da organização do ensino em ciclos, e afirma em suas considerações não ter dúvida de que

*[...] o modo de organização que elimine a reprovação de nossas escolas é o mais compatível com uma educação democrática e emancipadora e de que essa eliminação deve vir acompanhada de outras medidas para seu efetivo sucesso. No entanto, a não existência de uma ou mais dessas medidas não implica a inexistência de outras. Todas são imprescindíveis. Algumas são mais rápidas de serem conseguidas [...] é o caso da eliminação da reprovação. Outras – número de alunos por sala, salários adequados, estrutura física de qualidade, bons materiais, rotinas de estudo e reflexão docente – são resultado da exigência coletiva e organizada dos educadores, dos pais e da parcela da sociedade que vislumbra um outro tipo de educação e um outro modelo de sociedade.. (Ibid., p. 157)*

Outros estudos (BRITO, 2004; PEREIRA, 2004; DALSAN, 2007) demonstram ampla reflexão sobre a problemática do fracasso escolar, levando-se em conta a construção histórica dos discursos sobre o fenômeno. São incluídas nesse grupo as pesquisas que tratam dos preconceitos que se revelam nas práticas pedagógicas e que continuam produzindo o fracasso escolar.

Além dos preconceitos citados no estado da arte sobre a pesquisa e que estão relacionados à etnia e à classe social, Brito (2004) aponta também a relação entre gêneros e fracasso escolar. E identifica como meninas e meninos recebem tratamentos diferentes, tanto na sua educação familiar como na escola.

Em seu estudo de caso, inspirado na etnografia educacional, a autora discute o fracasso sistemático de meninos no ensino fundamental, refutando as explicações dadas na literatura, que considera como causa a socialização primária, no caso, as famílias. São estudos em que os autores defendem que meninas têm menos dificuldades por serem socializadas para a submissão desde a mais tenra idade, ao passo que os garotos seriam educados para a assertividade, por isso são mais resistentes à disciplina. Brito (2004) afirma que isso está sendo chamado de *vitimização masculina*, por outro grupo de estudiosos das relações de gênero. A autora defende a teoria que explica que não existe uma forma masculina, mas várias gradações de masculinidades, bem como de feminilidades.

Dessa perspectiva, Brito (2004) relata a princípio e com muita emoção sua própria trajetória de mulher, negra e pobre, que, inconformada com a situação, não aceitou o destino que lhe impunham, chegando ao Programa de Mestrado e lutando contra todas as expectativas da sociedade, inclusive de sua própria mãe, que nunca lhe incentivou a estudar, afirmando que isso não era para ela. Após esse relato pessoal, a autora apresenta sua análise, em que procurou verificar

*[...] como a escola podia estar atuando na produção dessas diferentes gradações de masculino e feminino, e analisar quais as implicações desse processo para o rendimento. (Ibid., p.152)*

Brito (2004) indica que as expectativas de aprendizagem se diferenciam para cada sexo, o que pode contribuir com as situações de fracasso escolar, majoritariamente com meninos. Essa perspectiva traz indícios de que os mesmos são considerados mais ativos e, conseqüentemente, são mais indisciplinados e menos

propícios a aceitar as normas escolares, apresentando rendimento menor, isto é, notas menores, o que normalmente é justificado nos meios educacionais como sendo de sua própria natureza. No entanto, segundo a pesquisadora, essa noção é construída socialmente e está vinculada diretamente à classe social que a criança ocupa, pois aqueles meninos que apresentam padrão de masculinidade fundamentado na razão, pertencentes a setores mais intelectualizados, têm mais chances de obter êxito.

A autora afirma que se alinhou com uma concepção de pesquisadores que entendem a questão de gênero como uma categoria que se intersecciona com outras, e afirma a necessidade de se analisar o problema considerando “toda a complexidade que o envolve” (BRITO, 2004, p.41). Todavia, a pesquisadora precisou se limitar

*[...] à análise do impacto da classe social nas diferentes configurações de masculinidade e feminilidade. A inclusão de outras categorias, como raça e etnia, com certeza poderia não só enriquecer, mas ampliar o foco analítico. Mas, assim como evitei as polarizações rígidas, que ao longo da história tendem a definir as mulheres como eternas vítimas e os homens como perpetradores, ou, ainda mais recentemente, os meninos como os atuais prejudicados no âmago de uma escola feminina despreparada para lidar com suas necessidades, também procurei não simplificar a complexa trama dos significados atribuídos ao pertencimento racial e étnico. (Ibid., p.50)*

Não obstante essas afirmações, em nenhum momento a autora aborda as questões psíquicas – questões que também se interseccionam ao estudarmos as questões de gênero – o que a prende a uma concepção unidimensional de seu objeto de pesquisa. Ademais, Brito (2004) critica o uso de explicações biológicas para entender o fenômeno, o que, para ela, acaba por naturalizar a questão. Concordamos aqui com a crítica, entretanto excluir por completo essa dimensão também parece reduzir a questão, pois sabemos que as transformações fisiometabólicas são fatores que influenciam sobremaneira na constituição dos sujeitos, de sorte que não é possível ignorá-los.

Pereira (2004) e Dalsan (2007) procuram discutir as interferências do campo psicopedagógico no fazer escolar. Ambas analisaram projetos de intervenção de profissionais da área psicopedagógica.

Pereira (2004) pautou-se no estudo de um grupo de crianças que freqüentavam o projeto em período extra-escolar. E buscou identificar as concepções sobre as causas das queixas escolares por meio de entrevistas, avaliações da proposta de trabalho desenvolvida com as crianças e suas famílias. A autora aponta diferentes justificativas levantadas sobre as causas dos problemas escolares, sobretudo contra as crianças pobres, em que as queixas são atribuídas às supostas deficiências. Isso aparece nos discursos da escola e também eram reforçados pelo próprio modelo utilizado no projeto de intervenção.

A autora relata que iniciou seu estudo apoiada em referenciais que entendiam o aluno e a família numa perspectiva de culpabilização desses elementos, e no início de sua pesquisa ainda desviava seu olhar das implicações do projeto em que ela, como psicopedagoga, estava inserida e que, como pesquisadora, estava investigando. Diante dessa situação foi-lhe sugerido, durante sua pesquisa, referenciar seu trabalho na concepção materialista-histórica, apoiando-se nos estudos de Patto (1999) para a compreensão das queixas que se apresentavam. A partir desse novo referencial adotado, foi possível, segundo ela, proporcionar situações em que as crianças usassem todo seu potencial e aprendessem, revelando que essas crianças não tinham problemas de aprendizagem, mas de escolarização.

A pesquisadora relaciona o fracasso escolar ao sistema educacional, centra suas proposições na consciência da valorização da própria escola, no entanto reconhece o limite de sua análise, excluindo dela o cotidiano escolar, limite imposto pelo próprio trabalho. Ainda assim, a autora aponta os determinantes do fracasso escolar no processo de escolarização.

Dalsan (2007), por sua vez, analisa um projeto intra-escolar de uma escola municipal de Bauru, interior de São Paulo, que pretendia, através do apoio de uma psicopedagoga, reorganizar o projeto de classes de aceleração. O objetivo da pesquisa era perceber como isso contribuía para o equacionamento das situações escolares produtoras das dificuldades. Essa perspectiva parte do princípio que o fracasso escolar é produto das práticas pedagógicas e, nesse sentido, o termo “escola” relaciona-

se ao sistema escolar e às políticas públicas. A autora discute o fenômeno como fator de baixo desempenho, não como retenção ou evasão, e afirma que ele

*[...] transcende os aspectos psicológicos individuais dos usuários da escola, e é produzido na complexidade das relações estabelecidas nesta instituição. (Ibid., p.14)*

Dalsan (2007) faz toda sua análise rechaçando as indicações levantadas pelos educadores ao citarem as questões psíquicas que poderiam implicar no desempenho dos alunos. Como exemplo, a autora traz a citação de uma professora que diz suspeitar que a dificuldade de um aluno está relacionada ao fato de ela ser adotada e que era difícil dar um “diagnóstico” do aluno, apropriando-se de um termo ligado à área da saúde. A autora critica a análise feita pela professora, uma vez que ela não leva em consideração as implicações dos fatores produzidos pela própria instituição, demonstrando uma concepção que localiza a causa no aluno. Entretanto, a própria pesquisadora também não faz indicações de que está levando em conta as circunstâncias psíquicas nas relações familiares, o que leva o leitor de sua pesquisa a desconsiderar essa questão, como se isso não interferisse no processo de escolarização da criança e como se ela estivesse apenas sujeita aos condicionantes econômicos ou pedagógicos.

Ao final de sua análise a autora indica que houve avanço na proposta da Secretaria de Ensino daquela cidade, em não localizar o problema em uma deficiência da criança. Todavia, continua centrando a causa na criança, em seu processo cognitivo e na falta de competência do professor, descartando as situações escolares em que essa relação se dá.

Por fim, temos uma interessante pesquisa que procura analisar a relação entre o capital social e os indicadores de evasão e reprovação de uma Coordenadoria de Ensino da cidade de São Paulo, perfazendo um conjunto de dezenove escolas municipais como mostra a pesquisa. Por “capital social”, Cerullo (2006) levantou os seguintes tópicos: informação e comunicação, confiança e solidariedade,

coesão e inclusão social, dentre outros presentes nas relações cotidianas, consideradas por ele como elementos de civismo. Através da aplicação de questionários, o pesquisador depreende que, embora haja relação entre o aumento de capital social e a melhora de desempenhos educacionais, estes não podem ser considerados como determinantes, pois reconhece que seu estudo, por ter caráter quantitativo, carece de dados qualitativos. Segundo Cerullo (2006), isso seria possível em uma pesquisa multidisciplinar em que se leve em conta as variáveis subjetivas implicadas nessas relações.

É relevante o caráter quantitativo que tem sido pouco explorado nas pesquisas sobre fracasso escolar, bem como a preocupação com questões relacionadas ao que o autor conceitua como capital social, que, em outra perspectiva, poderia ser relacionado à questão dos valores. O autor afirma, ainda, que

*O investimento em capital social pode ser um meio eficaz de alteração positiva e permanente de comportamentos, atitudes e valores. A natureza desse investimento diz respeito ao relacionamento interpessoal, pela promoção de vínculos afetivos entre os indivíduos. Da mesma forma que um alicerce pode sustentar um edifício, o capital social constituiria a base da atuação solidária e cooperativa da sociedade. (Ibid., p. 6)*

Em se tratando de educação, o autor indica que não basta ações só do Estado ou do mercado, mas que estes se articulem com ações da sociedade civil para que a função social da escola se efetive plenamente.

Os trabalhos analisados e classificados como sendo de vertentes políticas tratam da reflexão sobre os discursos veiculados que naturalizam o fracasso escolar, e sobre a questão da avaliação. A esse respeito, as reflexões abarcam também a organização do ensino em ciclos ou progressão continuada, e as classes de aceleração. Além disso, as pesquisas procuram problematizar a ação dos profissionais de psicopedagogia, a questão de gênero e de capital social na relação com o fenômeno. É

representativa também nessas vertentes a quantidade de trabalhos relacionados com as políticas públicas, entretanto a leitura que se faz dessa questão é bem diferente das vertentes institucionais e psíquicas. Isso fica mais claro nas proposições e encaminhamentos sugeridos pelos autores.

Nesse sentido, Aparecido (2000) e Tiballi (1998) fazem suas sugestões problematizando termos como *dificuldades de aprendizagem*, *distúrbios de aprendizagem*, *patologias* (dislexia, hiperatividade etc) e *fracasso escolar*, e que têm sido utilizados no meio educacional para justificar o baixo desempenho dos alunos. Os autores desconstróem os conceitos atribuídos a esses termos e trazem a explicação baseando-se no movimento histórico de como foram construídos.

Braga (1996) também analisa o discurso, todavia dá voz aos alunos e suas representações e, nesse sentido, propõe que a educação não-formal seja uma possibilidade de complementação à educação formal, estabelecendo novos laços com alunos em situação de fracasso escolar. Ademais, a autora entende que as

[...] *atividades desenvolvidas no Clube de Ciências, surge como forma de contrapor-se a este ensino verbalista, falsamente acadêmico, autoritário, veiculado em sala de aula. (Ibid., p. 87)*

A autora afirma, contudo, que o ensino não-formal não é a solução para o problema da exclusão, pois apenas oferece alguns métodos de ação que obtêm sucesso junto aos alunos e que poderiam ser incorporados ao ensino formal. E sugere a organização de projetos interdisciplinares, como possibilidade de se estabelecer diálogo entre os saberes, as disciplinas e a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

É pertinente o reconhecimento de dois autores sobre a fragilidade de seus dados: ambos afirmam que suas pesquisas fragmentam a problemática estudada. Souza (1998) que trata da multirrepetência, descrita por ele como a repetência em várias disciplinas da mesma série, e Cerullo (2006), que investiga a relação entre o capital

social e os índices de evasão e reprovação de um grupo de escolas. Ambos sugerem outras pesquisas para aprofundar as questões discutidas por eles.

Com relação à pesquisa de Souza (1998), nos parece relevante que além dos aspectos apontados pelo próprio autor, ao falar de avaliação, métodos e práticas pedagógicas, as orientações não sejam generalizadas para todo o ensino fundamental, visto que os ciclos ou níveis de ensino estão organizados de maneiras diferentes, assim como são diferentes o perfis de seus professores, sua formação, suas concepções, seus tempos, suas metodologias, entre outras coisas. Cumpre ressaltar que esse é outro aspecto negligenciado nas pesquisas sobre fracasso escolar.

Depreende-se também que os órgãos públicos não foram capazes de modificar uma estrutura escolar que se mantém desde o início do século XX. Embora se atribua outras nomenclaturas aos níveis do ensino fundamental e se altere as expectativas a cada reforma educacional, permanece a mesma concepção de organização entre a base do ensino (antigo primário) e o aprofundamento do conhecimento com professores especialistas (antigo ginásio). Percebe-se que as análises realizadas pelos pesquisadores deixam as questões específicas de cada nível de ensino à parte das relações implicadas, geradoras e regeneradoras do fracasso escolar.

Em relação a isso, percebe-se também que se mantém uma certa cultura institucionalizada que diferencia os níveis de ensino, permeando o imaginário dos professores e da sociedade em geral. Nesse sentido, nota-se, com o trabalho de Souza (1998), mais um aspecto que pode ser relacionado ao fracasso escolar. Será que a diversidade de professores no segundo ciclo contribui para o fracasso escolar? Muitos defendem que as relações interpessoais são determinantes no sucesso/fracasso dos alunos, como a pesquisa de Catão (2005). Entretanto, como isso se dá com a diversidade de professores no ensino fundamental II ou, como algumas redes de ensino denominam, no segundo ciclo?

Nesse sentido, as avaliações e seus critérios tornam-se discussões relevantes na relação com o fracasso escolar, assim como as proposições dos outros autores de vertentes políticas. Bahia (2002) sugere que a escola promova discussões intensas sobre avaliação, pois parece ser esta a vilã ou heroína da história, que pode marcar profundamente o destino de milhares de alunos. E propõe também que as ações

educacionais estejam articuladas com políticas sociais mais amplas que garantam um ensino de qualidade.

Gomes (2004) chega à conclusão de que a aceitação da reprovação encontra respaldo não apenas na estrutura da escola, como também nas experiências individuais dos sujeitos – que desde a infância vivenciaram experiências educativas (dentro e fora da escola), que fizeram com que aprendessem a conceber a reprovação como algo “natural” – e na própria sociedade capitalista que predispõe o indivíduo à dominação e à internalização da culpa por seus fracassos. Como proposição, a autora considera que somente uma educação comprometida com a democracia no sentido amplo<sup>30</sup>, proposto por Paro (2008), em que os sujeitos históricos se utilizam dos esforços individuais e coletivos para promover a aprendizagem significativa de todos os alunos, é que pode ser considerada emancipadora. Sendo assim, a educação reprovadora se contrapõe à educação emancipadora, pois cria tempos estanques de aprendizagem, desrespeitando os ritmos e tempos dos alunos, e reduz o professor a mero transmissor de informações. Brito (2004) vai além e afirma que

*É preciso, sobretudo, problematizar a complexidade das várias hierarquias presentes na dinâmica das relações sociais, nos critérios de avaliação e nas normas de comportamento, para assim poder verificar como as diferentes configurações de masculino e feminino resultam em malogro e/ou sucesso escolar. (Ibid., p.39)*

Pereira (2004), percebendo que a questão da queixa escolar é complexa e que existe a necessidade de se conhecer o cotidiano da escola, não desprezando o discurso do professor, conclui que atividades de apoio extra-escolar podem não somente fazer uma intervenção que auxilie os alunos, como corroborar a premissa de que trabalhos desse tipo poderiam substituir a educação. Por esse motivo, a autora indica a necessidade da reflexão, discussão e estudo sobre projetos não formais e suas implicações. Ela também sugere que sejam feitos estudos sobre práticas bem

---

<sup>30</sup> Paro (2008) afirma que a democracia se dá em seu sentido mais amplo, quando há “convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos.” (p.27)

sucedidas. E por fim, declara que talvez seja a partir da consciência da importância da escola e dos professores, que ela poderá rever metodologias, concepções e relações, promovendo, assim, soluções para seus próprios problemas.

Com essa mesma abordagem, Dalsan (2007) propõe que os interlocutores da escola, como psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais, trabalhem na explicitação das contradições, ao invés de ocultá-las. Essa maneira de entender o fenômeno, segundo a autora, poderia ser capaz de desvelar as relações de poder, direcionando o foco para a instituição e não mais para a criança.

Buscando a valorização e a articulação dos resultados obtidos pelas pesquisas de diferentes vertentes, e para melhor apreensão da forma como o fenômeno tem sido abordado, é apresentada a seguir uma síntese das proposições e sugestões para o enfrentamento do fracasso escolar, presentes nas teses e dissertações analisadas.

### ***2.3 Articulando as proposições identificadas nas teses e dissertações***

Os estudos de Bauthney (2005) e de Pereira (2004) propõem um ajuste de conceitos sobre aprendizagem, problematizando a prática, a formação e o atendimento psicopedagógico, que têm se disseminado no Brasil nos últimos anos, no entanto com muitas ressalvas, uma vez que essa profissão traz no bojo a perspectiva clínica que tende a retomar a legitimação e a psicologização do fracasso escolar.

Algumas pesquisas (CASSOLI, 2006; MELO, 2004) abordaram a questão das necessidades especiais na ótica da inclusão. Outras, na questão das dificuldades escolares (APARECIDO, 2000; BAUTHNEY, 2005; BRITO, 2004; PEREIRA, 2004). Esses estudos procuram indicar a ruptura com uma escola segregadora e propõem uma escola preparada para lidar com as diferenças.

Gomes (2004) sugere a reflexão acerca de uma concepção emancipadora de homem, de democracia e de educação, para que se efetive uma aprendizagem significativa, que respeite as individualidades e que veja o aprendizado como um processo ininterrupto, assim como a avaliação.

A respeito da pesquisa de Braga (1995), sobre o clube de ciências, a autora propõe a reflexão acerca de outra modalidade de ensino. Todavia, ao que parece, a diferença nesse tipo de atendimento indicado pela autora não está nos métodos, mas

na concepção de educação de quem organiza as atividades e da interpretação que se faz dos resultados da avaliação das aprendizagens, o que pressupõe uma maneira mais ética de ver e entender os alunos e suas aprendizagens.

As pesquisas analisadas sustentam o argumento de que a reversão do fracasso escolar é possível. Nessas perspectivas, as propostas são de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e implementação de políticas públicas educacionais e sociais que tenham como concepção os multifatores do fenômeno, para que se elaborem ações educacionais efetivas, entre as quais, discussões intensas sobre a avaliação.

## ***2.4 A confirmação da hipótese***

Pode-se afirmar que já se conhece diversas facetas e diferentes concepções do fenômeno, que foram elaboradas durante a história do processo de escolarização. Entre as pesquisas analisadas e suas respectivas proposições, continua-se a discutir as causas e os efeitos em uma relação linear, e, em sua maioria, as estratégias de reversão do fenômeno.

Embora essas pesquisas não centrem as causas do fracasso escolar nos alunos, continuam centrando na falta de conhecimento dos professores sobre as propostas inseridas pelas políticas públicas, na dificuldade das relações interpessoais entre esses profissionais e os estudantes, na falta de qualidade das políticas públicas e nas relações de poder que as estruturas escolares mantêm. Entretanto, esses aspectos são desvinculados do complexo contexto (social, psíquico, biológico, cultural e mítico) gerador do fenômeno. Esse contexto é considerado aqui como recursivo, uma vez que o processo social é um círculo em espiral, em que produto e produtor repercutem um no outro.

Parece-nos, assim, que há uma tendência em se estudar o fracasso escolar a partir de concepções que parcializam a problemática e tomam essa parte como o todo. Dessa forma, as pesquisas analisadas trazem aspectos do fenômeno que se distinguem entre vertentes psíquicas, institucionais e políticas, dificultando a sua compreensão como fenômeno complexo. Ademais, nenhum dos trabalhos analisados trouxe um panorama das relações entre as vertentes e, nesse sentido, perde-se os pontos de entrelaçamento da problemática discutida, desconectando situações vividas que geram ou não o fracasso escolar.

É característica dos estudos analisados o discurso baseado em princípios científicos desvinculados de fundamentos filosóficos, demonstrando a fragmentação do conhecimento. Também foi possível perceber, durante a análise, o pouco diálogo entre as pesquisas que têm seu objeto relacionado de alguma forma ao fracasso escolar, o que acaba por produzir resultados de pesquisas repetitivos, conforme Angelucci *et al* (2004) já havia apontado em seu estudo introdutório.

Os reducionismos e fragmentações foram identificados nas teses e dissertações analisadas, todavia chama-se a atenção para um aspecto positivo: nenhum estudo centrou a problemática em questões individuais, patologizando o fenômeno e culpabilizando exclusivamente o aluno. Seria esse um avanço nas pesquisas educacionais acerca do fracasso escolar? Ou os documentos que ainda conservam essas idéias estão se vestindo com novas roupagens, e por isso não foram identificadas e não entraram no rol das pesquisas selecionadas?

Se no âmbito das políticas públicas não foi possível uma reforma de qualidade que compreendesse o fenômeno do fracasso escolar como questão complexa, é na universidade que se poderia iniciar a reforma do pensamento, como proposto por Morin (2002). No entanto, como vimos, o fenômeno tem sido tratado também nessas instituições de forma parcializada, dificultando a compreensão das questões relacionadas a ele, bem como o seu enfrentamento.

## **2.5 Trabalhar para o pensar bem**

Trabalhar para o pensar bem adquire o sentido de integrar conhecimentos distintos e superar concepções mutiladoras, no intuito de abarcar a complexidade dos problemas e poder dialogar com o real.

A mudança de concepção sobre o fracasso escolar implica na reforma do pensamento. Propõe-se aqui compreender o fracasso escolar na perspectiva da complexidade assumindo uma atitude filosófica. Nesse sentido,

[...] a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos

indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra... (MORIN, 2005e, p. 61)

A percepção fragmentada sobre o fenômeno do fracasso escolar está pautada na falsa racionalidade, que passou a ser, a partir do século XVII, o paradigma da modernidade. É com base nesse ideal que educadores, ao longo da história, estabeleceram objetivos educacionais com a intenção de substituir o saber do senso-comum por um saber melhor elaborado. A partir desse mesmo ideal, que tem a razão como o elemento de controle das ações humanas, convencionou-se avaliar os educandos, compará-los e indicar aqueles que se adaptavam melhor aos valores de um grupo dominante e aqueles que fracassavam. A responsabilidade pelo fracasso escolar foi colocada, a princípio, no indivíduo, posteriormente em suas famílias e nos educadores, preservando o próprio sistema societal de responsabilidades. Não obstante o passar do tempo, a sociedade contemporânea continua buscando culpados para o baixo desempenho dos educandos, muitas vezes sem perceber que a própria lógica do sistema capitalista, incrustada na sociedade, contribui para essa situação.

Morin (2002) afirma que há um certo movimento em reduzir os problemas da educação a “termos quantitativos” (p. 99), o que empobrece as análises que têm sido feitas por órgãos governamentais. Os projetos de reforma de educação seguem essa linha de pensamento reducionista, não conseguindo promover uma reforma efetiva na educação brasileira, pois, ao que parece, não contempla as relações multidimensionais entre sujeito e sociedade.

Segundo Morin (2005e), há uma tríade indivíduo/sociedade/espécie, e “trabalhar para pensar bem” (PASCAL in MORIN, 2005d, p. 62) é trabalhar para que se reconheça a complexidade humana, social e histórica, não dissociando essa tríade, reconhecendo os *imprintings* e compreendendo os desvios (MORIN, 2005e) que surgem. Pensar bem é, pois, tomar consciência de uma crise ética (MORIN, 2005d).

Travando uma discussão sobre ética e educação, Goergen (2005) indica como o indivíduo tem sido influenciado por um determinado sistema ético,

[...] uma nova ética permissiva e hedonista. O esforço, a disciplina, a austeridade são desvalorizadas em proveito do culto ao prazer, ao imediato, ao bem-estar aqui e agora.

A predominância dessa perspectiva na vida dos jovens faz com que eles tornem-se materialistas, utilitaristas e hedonistas. Só lhes

interessa o que traz vantagens pessoais de satisfação, prazer, posse, reconhecimento social e poder. Estamos acostumados a ouvir queixas de que nossos jovens não se interessam mais pela política [...]. Os problemas fundamentais do gênero humano ligam-se à sobrevivência num ambiente e torna-se natural que as preocupações ideológicas cedam lugar à busca do emprego, à ascensão social e, em dimensão mais ampla, às preocupações ecológicas. Portanto, de nada adianta colocar a culpa nos jovens. Suas atitudes apenas refletem o mundo que as gerações anteriores construíram para eles. (*Ibid.*, p. 73-74)

O autor continua a discorrer sobre como se refletem no indivíduo as consequências da sociedade da informação, do homem moderno que dispensa tradições sem remorsos, a pressa no cotidiano, como cada um cultua a sua verdade. E afirma que as contradições se aprofundam: “quanto mais se prega a tolerância, mais se agravam as agressões; quanto mais se prolonga a vida, mais se teme a morte; [...] quanto mais se aperfeiçoa a tecnologia da comunicação, mais aumenta a solidão;” (*Ibid.*, p. 80). Entretanto, o autor também indica que

Há indícios de que o sujeito não se aquieta com o papel de imagem especular da lógica sistêmica midiático-mercantil, não se conforma com a condição de mero escravo e repetidor da ordem social neoliberal. [...] O que se espera da educação ético-moral é que contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos para que a autonomia e liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e ser capitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social. (*Ibid.*, p. 87)

Compartilha-se aqui dessas idéias, ressaltando, outrossim, que alguns aspectos filosóficos não estão sendo trabalhados na educação. É o caso da ética, que poderia, a partir do sujeito do conhecimento, contribuir para a formação de outros sujeitos do conhecimento. No entanto, como questiona Goergen (2005): “o que pode a escola?” (p.87).

A escola pode muito, pois embora concorra fortemente com o jogo de sedução do consumo, embora fale muito da “desconstrução dos valores, da valorização hedonista do momento, da primazia dos interesses individuais” (GOERGEN, 2005, p.60), também é preciso perceber o jogo das contradições que “permitem vislumbrar novas perspectivas de fundamentação ética para o futuro, senão mais, pelo menos como esperança” (*Ibid.*, p.60). O autor propõe que se substitua a autoridade externa por argumentação intersubjetiva, uma mudança não de valores, mas pedagógica.

É necessária também uma mudança na maneira de se perceber a educação, em toda sua complexidade, com suas contradições e incertezas, que se daria através da reforma de pensamento proposta por Morin (2002). Nesse sentido, a filosofia tem um papel importante a cumprir, pois

[...] ao contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão. [...] A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida. Nesse sentido o filósofo deveria estimular, em tudo, a aptidão crítica e autocrítica, insubstituíveis fermentos da lucidez, e exortar à compreensão humana, tarefa fundamental da cultura. (*Ibid.*, p. 54)

É certo que precisamos de professores “pouco marcados pelo *imprinting* sociocultural” (MORIN, 2005c, p. 221), que possam romper com uma educação fragmentada desde o currículo, e comprometidos com uma reforma do pensamento (MORIN, 2002). No entanto, também é essencial que a universidade contribua para essa reforma, em seu papel de formadora de professores e divulgadora dos resultados de pesquisas, que ainda marcados por concepções reducionistas, deixam de elaborar de maneira criativa uma análise complexa que possa dar conta da problemática do fracasso escolar.

A universidade é uma instituição geradora e regeneradora de saberes que, se ligados transdisciplinarmente, poderiam contribuir para o enfrentamento do fenômeno do fracasso escolar. Assim

[...] é que entendemos o pensamento complexo, como um tipo de pensamento oriundo de uma epistemologia complexa, que pressupõe atitude e método complexos e considera a transdisciplinaridade como caminho para a reforma do pensamento, e esta para aquela. Vai do reducionismo para o complexo, daquele que separa para o que une, com vistas à produção do conhecimento. (PETRAGLIA in ALMEIDA e PETRAGLIA, orgs., 2006, p. 35)

Trabalhar para o pensar bem é refletir sobre outras concepções de sociedade, de organização do conhecimento, de educação e de fracasso escolar. Nesse sentido, os encaminhamentos sugeridos aqui partem do pensamento complexo como paradigma. Dessa forma, buscou-se valorizar as propostas realizadas pelas distintas

vertentes, na tentativa de articular os saberes e fazer avançar na discussão sobre o fenômeno estudado.

## ***2.6 Propostas na perspectiva da complexidade***

Em resposta à pergunta “O que se propõe para a compreensão e enfrentamento do fracasso escolar?”, responde-se: a reforma do pensamento e a reforma das instituições, percebendo, ao mesmo tempo, que as vertentes de explicação, discriminadas neste estudo, se complementam, embora, às vezes, contraditórias.

Como isso se daria? Com o trabalho reflexivo sobre ética, incertezas e a religação de saberes, através do diálogo nos espaços coletivos das escolas, órgãos públicos e privados, universidades e sociedade em geral. Com a procura, nesse diálogo, da abertura para uma mudança de concepção de análise do fenômeno do fracasso escolar que, por sua vez, alimentaria e orientaria pesquisas que apreendam as multidimensionalidades do fenômeno, reconheçam as interações, recursividades e incertezas implicadas no cotidiano escolar. É preciso que se busque menos as causas, procurando identificar mais o que se pode fazer. E é necessário, ainda, que se reconheça a tríade ensino/aprendizagem/subjetividade, assim como as singularidades dos educadores implicada nas relações escolares, além das singularidades dos alunos que se relacionam no processo ensino-aprendizagem de ambos.

Dessa forma, teríamos maior chance de realizar melhor a divulgação dos resultados de pesquisas, não como manuais de orientação, mas como alternativas de intervenção e desvelamento das contradições na educação. Enfrentaríamos os preconceitos da sociedade em geral, sensibilizando-a para a missão educacional, no sentido moriniano.

Também poderíamos exigir mudanças nas políticas públicas, prevendo, por exemplo, a diminuição do número de alunos por turmas; organização de espaços mais humanos e que favoreçam as aprendizagens; reconhecimento efetivo do valor social do trabalho do professor e educadores em geral; otimização da implantação de recursos tecnológicos para agilizar o trabalho burocrático do professor, substituindo esse tempo para análise e discussão das situações escolares cotidianas; investimento na formação e auto-formação desses profissionais em suas áreas específicas e áreas

correlatas à sua função, e disseminação de estudos que discorram sobre as problemáticas escolares, gerando novas discussões.

Além disso, como apontado em algumas das pesquisas analisadas, temos o trabalho do gestor educacional (supervisor, diretor e/ou coordenador) como elemento importante nas implicações do processo de escolarização. Faz-se necessário e urgente promover esses profissionais a interlocutores qualificados e articuladores, visando melhorias na qualidade educacional e reconhecendo-os como co-responsáveis.

Tudo isso precisaria ser acompanhado da parceria de profissionais da área da saúde, reconhecidos não como orientadores de práticas, mas também como interlocutores no desvelamento das situações conflituosas que são produzidas dentro e fora das escolas. Essa parceria não poderia ser hierarquizada nem tampouco servir de “muleta” para a omissão dos agentes escolares ou das políticas públicas.

A análise das pesquisas revela, sem dúvida, a necessidade premente de se alterar práticas educativas, como propõem os diversos estudos. No entanto, aqui, propõe-se que essas práticas sejam pautadas antes na ética do que em procedimentos técnicos. Retomando, por exemplo, os estudos que analisaram as práticas inovadoras e obtiveram sucesso, percebe-se que isso ocorreu não por uma estratégia de ensino, mas pela concepção ética daqueles que se propuseram a olhar as queixas escolares de forma humana, abarcando, assim, as dimensões psíquicas dos envolvidos, sem se deixarem levar pela alienação política que não responsabiliza os sistemas escolares como co-produtores do fracasso escolar.

Nessa perspectiva, os educadores em geral estariam mais abertos às inovações, bem como às necessidades, criando métodos de ensino e de avaliação que respeitassem verdadeiramente as individualidades, além de colaborarem para a construção de um currículo mais significativo no ensino fundamental, que se pautasse mais em objetivos humanísticos do que voltados para o mercado de trabalho.

Essa lista de sugestões não apresenta nenhuma ordem hierárquica, em que se estabelece o que deve ser feito antes ou depois. As ações podem partir de qualquer elemento social, caracterizando o que Morin (2005d) chamaria de “metamorfose”, numa comparação com o processo de transformação vivido pelos insetos, no qual nem tudo é construção, pois antes da grande mutação acontece a

autodestruição do inseto. Nesse sentido, nós também deveríamos reconhecer no processo educativo momentos de autodestruição para a autoconstrução.

Pressupõe-se a busca constante e em processo de objetivos educacionais que visem à formação ética, em detrimento da formação para a competitividade, que leva à comparação, classificação, segregação, discriminação e tantas outras conseqüências de um pensamento reducionista e fragmentado. Nessa busca, o sistema de avaliação *na* educação e *da* educação, no plano micro da sala de aula, como no macro, em âmbito nacional, também passaria a exigir nova organização de ações, apoiadas no balizamento ético, que potencializassem o que se pode fazer, ao invés de detectar apenas o que não foi feito.

Todos os encaminhamentos nas pesquisas analisadas, seja qual for a vertente, sugerem ações que exijam uma reforma de pensamento. Entretanto, quando abordam a formação do professor, por exemplo, tem-se a impressão de que este precisa de técnicas para lidar com as dificuldades de aprendizagem. Ao se referir às necessidades especiais, o discurso dos educadores carrega essa mesma idéia, pois alegam que não foram formados para trabalhar com a deficiência x ou y. A sugestão presente no meio educacional ainda é a segregação do aluno, para que ele seja atendido por professor especialista ou profissional da área da saúde. Ora, nunca teremos um professor preparado para trabalhar com cada deficiência e muito menos com cada diferença. Um educador se apropriar de uma técnica a fim de ensinar um aluno cego a escrever, por exemplo, parece relativamente simples, o complicado seria alterar a concepção que esse profissional tem em relação às deficiências. Isso vai determinar o planejamento, o ensino, assim como a avaliação que ele fará.

No que concerne a essa questão, o que se defende aqui é a importância de se discutir a respeito do que os educadores pensam sobre dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais e fracasso escolar, trazendo à tona os valores cultivados por eles, os objetivos em relação à educação, as percepções que têm sobre a missão educacional, entre outras coisas. Com muita humildade, sem tentar estabelecer hierarquia entre os interlocutores na discussão, coloca-se o coletivo em embate. O conflito talvez possa efetivar mudanças nas concepções daqueles que ainda mantêm preconceitos arraigados em sua constituição subjetiva. E a partir daí, defini-se o que cada um pode realizar nas circunstâncias que se apresentam.

A qualidade das relações interpessoais não dependerá apenas do professor e do aluno, mas dos múltiplos determinantes no processo de escolarização, entre eles a organização do sistema de ensino. Contudo, não bastam normas governamentais proporem uma escola inclusiva. É necessário um longo processo para que se alterem as concepções de fracasso escolar, que abarquem as diferentes dimensões humanas, entre elas os aspectos biológicos e sociais, incluindo aí a família, e até mesmo suas religiões, implicadas na constituição de seus valores.

Acredita-se aqui que esse processo esteja em curso, pois existe um movimento que poderíamos identificar como sendo de evolução nas vertentes de explicação do fenômeno. Morin (2005d) afirma que “percebemos, hoje, tudo o que é autodestruição. Por que não vemos os processos criadores?” (p.181).

O fracasso escolar, considerado como fenômeno humano, pois é produzido pelo homem, provavelmente não desapareça nunca. Todavia, é através de uma ética do bem que se poderá resistir às explicações cruéis, assim como às práticas pedagógicas preconceituosas e à determinação econômica na produção desse fenômeno.

Morin (2005d) afirma que o pensamento complexo deve se ligar à ética e entende que a ética complexa é, por natureza, dialógica, pois enfrenta sempre a ambigüidade e a contradição, além de estar exposta pela incerteza do resultado. Ademais, o autor afirma que é “[...] complexa por não impor uma visão maniqueísta do mundo e renunciar à vingança punitiva.” (p. 196). É complexa, também, por reconhecer a complexidade humana. Essa noção exige reconhecer as diferenças eticamente. Segundo Morin (2005d), percebemos o outro como um “eu”, ao mesmo tempo que “um diferente”. Nessa perspectiva, quando esse outro

[...] aparece como semelhante, carrega um potencial de fraternidade. Quando aparece como diferente, carrega um potencial de hostilidade.

[...] Quando o espírito está cego pela ira, pelo ódio ou pelo desprezo, a diferença cresce e o outro é excluído da identidade humana.

[...] Em contrapartida, a simpatia, a amizade, a afeição e o amor intensificam o sentimento de identidade comum.

[...] A ética altruísta é uma ética de religação que exige manter a abertura ao outro, salvaguardar o sentimento de identidade comum, consolidar e tonificar a compreensão do outro. (MORIN, 2005d, p.103)

É nesse sentido que abordar o fracasso escolar também exige compreender a complexidade humana com todas as suas diferenças, evitando reducionismos. E, por isso, mais uma vez, afirma-se aqui a importância das pesquisas que tratam das questões relacionadas ao fenômeno, e reconhece-se as análises que seus autores realizaram, partindo de aportes teóricos que os levam a explicações fragmentadas e resultados parciais, mas que, no entanto, são necessários. Devemos distinguir as partes para a compreensão do todo, que se apresenta em cada uma dessas partes. Entretanto, como não podemos nos reduzir a elas, a proposta aqui é religar essas vertentes, buscando-se as articulações entre elas. Este estudo apóia-se, ainda, em uma ética complexa que não comporta a sabedoria da razão, nem pretende pregar o controle absoluto dos saberes. Torna-se, assim, um confronto às maneiras de se pensar um fenômeno que se apresenta como complexo, como o fracasso escolar.

## CONSIDERAÇÕES: O RECONHECIMENTO DO INACABADO

A discussão do fenômeno, como questão complexa, foi realizada a partir da identificação de concepções de fracasso escolar em diferentes teses e dissertações que abordam o fenômeno, bem como os conceitos presentes nesses estudos, os referenciais teóricos de que partem, as proposições feitas por seus autores, e articulando esses aspectos com as críticas já elaboradas sobre a problemática, presente na literatura educacional.

Utilizando como ferramentas de análise os princípios da complexidade, reconhece-se que o conhecimento sobre um fenômeno é sempre incompleto, entretanto tem-se como objetivo não reduzi-lo e, para isso, buscou-se relações entre saberes para a compreensão do fracasso escolar.

Morin (2002, 2005a) nos ensina que não basta acreditar que a solução econômica resolverá todos os problemas, e que precisamos de um pensamento que considere as partes em sua relação com o todo e o todo em sua relação com as partes. É necessário “ver os caracteres complexos e multidimensionais da realidade antropológica.” (MORIN, 1993. p. 23).

Além disso, para Morin (2002), a relação escola-sociedade é recorrente, isto é, uma produz a outra. Como reformar, então, a escola sem reformar a sociedade e como reformar a sociedade sem reformar a escola? Não obstante essas duas contradições, Morin (2002) afirma que é preciso saber começar e, para isso, ele propõe uma reforma do pensamento que permita a religação de saberes.

Ao que parece, há nos estudos mais recentes uma manifestação de complementaridade entre as críticas que partem do campo da psicologia e da pedagogia, em que as pesquisas educacionais deixam de atribuir as causas do fracasso escolar aos alunos e passam a estudá-lo a partir de referenciais teóricos mais abrangentes, mudando perspectivas e ampliando a compreensão do fenômeno. Apesar disso, considera-se aqui que a concepção reducionista e/ou unidimensional permanece nos estudos sobre fracasso escolar, que se tornaram, nesses novos tempos, insuficientes para a compreensão de situações complexas.

A proposta aqui aparece na ampliação da comunicação entre pedagogia e filosofia, além de antropologia, psicologia, neurociência, história, artes, literatura etc., relacionando-as e articulando-as com a ética, a estética, a política e a identidade humana nas sociedades contemporâneas, para enfrentarmos o fracasso escolar como questão complexa e não fragmentada.

Precisamos de um pensamento apto a captar a multidimensionalidade da realidade, a reconhecer o jogo das interações e retroações, a enfrentar as complexidades em vez de cedermos aos maniqueísmos ideológicos ou às mutilações tecnocráticas, que reconhecem apenas realidades arbitrariamente compartimentadas, são cegas ao que não é quantificável e ignoram as complexidades humanas.

Precisamos abandonar a falsa racionalidade. As necessidades humanas não são somente econômicas e técnicas, mas também afetivas e mitológicas. (MORIN, 1993, p. 25)

As raízes do fracasso escolar, entendido como repetência e evasão, são profundas e complexas, por isso temos necessidade de conhecer as partes, como possibilidade de compreender o todo. Não é possível ler um dado quantificado por órgãos governamentais e inferir sobre a qualidade da educação, sobre os responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos, culpabilizando um ou outro elemento que constitui a escola e a sociedade, numa relação de causa e efeito linear.

O conhecimento não pode ser dissociado da vida humana e da relação social. Nesse sentido, partilhando do pensamento que integra princípios complementares e interdependentes para a compreensão do fracasso escolar, temos todos os elementos que fazem parte direta ou indiretamente da escola (alunos, professores, gestores, familiares etc.), que precisam ser vistos como indivíduos indissociados da sociedade que, ao se transformarem, transformarão a escola e a sociedade. Se o fenômeno do fracasso escolar é produzido pela escola e pela sociedade, ele também é produtor da escola e da sociedade. Um fenômeno que Morin chamaria de “anel recorrente”.

O fenômeno do fracasso escolar tem sido estudado de forma fragmentada, ora como questão psíquica, ora técnica, ora institucional ou, ainda, política, todavia, conforme o princípio hologramático, cada uma dessas questões pode ser parte do fenômeno do fracasso, assim como o fenômeno está em cada uma dessas questões.

É necessário pensar o fracasso escolar como uma situação, evitando o reducionismo, que busca causas únicas, nomeia culpados, elimina a ambigüidade e a incerteza em sua compreensão. A reforma do pensamento pode acontecer através da reflexão e de uma formação que proponha uma mudança de paradigma, que traga a problemática para uma discussão que não pretenda superar o fenômeno, mas enfrentá-lo nas suas múltiplas formas.

Poderíamos nos aproximar de um novo olhar, de uma concepção do fenômeno como complexo, em que haveria possibilidade de transformação e reconstrução, que envolveria maior consciência, solidariedade e ética, não só de educadores, mas de psicólogos, economistas, governantes e da sociedade em geral. Essa outra maneira de pensar incorporaria a transformação de práticas educativas, enfrentando as contradições e as incertezas, mas também no espírito humano que se “tiver essa consciência, poderá transpor determinismos que parecem intransponíveis.” (MORIN *in* PENA-VEGA; ALMEIDA e PETRAGLIA, 2003, p.175).

Lorieri e Rios (2004) propõem o diálogo como espaço de reflexão e investigação:

Investigar, reflexivamente, é uma rica forma de dialogar, no campo da educação. Na busca coletiva de ampliação do conhecimento, os educadores têm oportunidade de derrubar certos preconceitos, apontar contradições, superar problemas. Se acreditamos que a busca de ampliação do conhecimento não se dá só na direção do que é externo, mas no olhar sobre si mesmo, os educadores têm também oportunidade de falar de si e de sua prática. Como afirma Nóvoa (1992, p.9), *a profissão de professor [...] precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.* (p. 69) [grifo dos autores]

Em conclusão, podemos afirmar que para o enfrentamento do fracasso escolar, das contradições e incertezas existentes na escola é necessário pensarmos na complexidade dos fenômenos produzidos no mundo histórico-social, pois como crê Morin (2005a) “não se trata de mergulhar no apocalipse e no milenarismo, trata-se de ver que talvez estejamos no fim de um certo tempo e, nós o esperamos, no começo de novos tempos” (p. 120). As possibilidades de termos uma “educação da melhor

qualidade” (RIOS, 2001a, p.74)<sup>31</sup> existem, contudo precisamos nos libertar de velhos paradigmas através da solidariedade e da ética. Solidariedade entre os diversos saberes, entre os quais, filosofia, ciência, psicologia, e ética religada entre indivíduo-espécie-sociedade. O que é possível através da atitude filosófica de se questionar, de duvidar, de investigar, de analisar, de refletir, de criticar (CHAUÍ, 2000) e, ainda, dialogar. Atitude que se efetiva em processo, que não se dará de uma hora para a outra.

Por fim, espera-se aqui promover uma inquietação no leitor, de sorte que ele não considere a situação de fracasso escolar como algo determinado linearmente e que a perceba como um fenômeno da sociedade. Esta, por sua vez, é dotada de uma memória geradora/regeneradora: a cultura que, fragmentada atualmente em cultura científica e humanística, necessita se religar. Para Morin (*in* PENA-VEGA; ALMEIDA e PETRAGLIA, 2003) isso se daria na educação, não obstante o paradoxo de que isso só se realizará com a reforma das instituições e esta só se reformará com a reforma dos espíritos.

Essas questões não têm solução lógica, mas, felizmente, a vida é mais forte do que a lógica e nós nos damos conta de que, no entanto, processos impossíveis acontecem, e isso a partir de um desvio. Para a questão que nos ocupa, esse desvio pode se apresentar sob a forma de uma experiência conduzida por alguns indivíduos ou, às vezes, provir de uma iniciativa do alto como, por exemplo, o Ministério da Educação de um país, que encoraja e sustenta essas experiências piloto, escolas piloto ou colégios experimentais. (*Ibid.*, p.155)

---

<sup>31</sup> “Educação da melhor qualidade” tem aqui o sentido de algo a ser construído socialmente e sempre buscada pelos sujeitos. Conceito elaborado por Rios (2001a) em seu livro *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. R. S. de; PETRAGLIA, I. (orgs.). (2006). **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã.

ALTHUSSER, L. (1974). **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença.

AMARAL, L. A. (1992). **Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura infanto-juvenil**. Tese (doutorado). IP/USP. São Paulo.

ANDRADE, A. M. (2007). **Avaliação, ciclo e progressão no ensino de matemática: uma consequência refletida ou uma saída aleatória?** Dissertação (mestrado). FE/USP. São Paulo

ANGELUCCI, C. B. *et al.* (2004). **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 30, n. 1. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 04 Fev 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S1517-97022004000100004

APARECIDO, A. M. B. (2000). **Os distúrbios de aprendizagem como categoria explicativa para o baixo rendimento escolar: revisão da literatura especializada, publicada nas décadas de 60, 70 e 80**. Dissertação (mestrado). PUC. São Paulo.

AQUINO, J. G. (2000). **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus.

\_\_\_\_\_. (1997). **O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão**. In: AQUINO, J.G. (org.), **Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3. ed. São Paulo: Summus.

ARAÚJO, U. F. (2002a). **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna.

\_\_\_\_\_. (2002b). Disciplina, Indisciplina e a complexidade do cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; Souza D. T. R., Rego T. C. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna. Cap. 10, p. 215 - 232

BAHIA, N. P. (2002). **Enfrentando o fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?** Tese (doutorado). PUC. São Paulo

BAUTHNEY, K. C. S. F. (2005). **Psicopedagogia: da ortopedia (psico)pedagógica a uma clínica do aprender**. Dissertação (mestrado). FE/USP. São Paulo.

BOSSA, N. (2002). **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1975). **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRAGA, S. A. de M. (1995). **O fracasso escolar nas vozes de um grupo de alunos e alunas de 5ª a 8ª séries, integrantes de um clube de ciências e cultura**. Dissertação (mestrado). PUC. São Paulo.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1999). **Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações Curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto. (1996) **Lei nº 9394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**. Brasília.

BRITO, R. dos S. (2004). **Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes**. Dissertação (mestrado). FE/USP. São Paulo.

CAGLIARI, L. C. (1997). **O príncipe que virou sapo**. In: PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à psicologia escolar. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. Cap.5, p.193-223

CARVALHO, A. M. J. de. (2006). **Compreendendo o inusitado: processo educativo de um aluno que conseguiu concluir o 1º ciclo do ensino fundamental obtendo sucesso escolar quando a previsão era de fracasso**. Tese (doutorado). PUC. São Paulo.

CASSOLI, R. A. (2006). **As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão, uma história de exclusão**. Dissertação (mestrado). PUC. São Paulo.

CATÃO, E. C. (2005). **Autopercepções de causas de sucesso e fracasso e senso de auto-eficácia e sua influência no desempenho escolar numa amostra de estudantes de 3ª e 4ª séries**. Tese (doutorado). IP/USP. São Paulo.

CERULLO, G. (2006). **Escola, comunidade e o “capital social”**. Dissertação (mestrado). FE/USP. São Paulo.

CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Magne, B. (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

CHAUÍ, M. (2000). **Convite à Filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática.

COLLARES, C. A. L. (1997). **Desnutrição, fracasso escolar e merenda**. In: PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à psicologia escolar. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. Cap.6, p.225-256

\_\_\_\_\_. (1995). **O cotidiano escolar patologizado. Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas**. Tese (livre docência). Unicamp. Campinas.

CUNHA, I. B. (2007). **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem.** Dissertação (mestrado). FE/USP. São Paulo.

DALSAN, J. (2007). **O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar.** Dissertação (mestrado). FE/USP. São Paulo.

DELOU, C. M. C.. (2001). **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino.** Tese (doutorado). PUC. São Paulo.

DIAS, E. T. D. M. (2006). **Adolescência: entre o passado e o futuro – a experiência.** Taubaté: Cabral.

DUARTE, N. (2003). **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados.

DURKHEIM, E. (2002). **A evolução pedagógica.** Magne, B.C. Porto Alegre: Artmed.

FRANCO, A. de F. (2006). **A construção social da auto-estima de alunos que viveram histórias de fracasso de escolarização.** Tese (doutorado). PUC. São Paulo.

FRELLER, C. C. (2001). **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana .** São Paulo: Casa do Psicólogo.

GOERGEN, P. (2005). **Ética e Educação: o que pode a escola?** In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, Pedro. **Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas.** Campinas: Autores Associados/HISTEDBR. p.59-95

GOMES, A. (2004). **Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar**. Dissertação (mestrado). FE/USP. São Paulo.

GOMES, J. V. (1992). Família e socialização. **Revista Psicologia USP**. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, v.3 – nº 1/2. p. 93-105.

GOUVEIA, A. J. (1976). **A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.19, dez. p. 75-89.

\_\_\_\_\_. (1971). A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.1, jul. p. 1 – 47.

GRAMSCI, A. (1984). **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LORIERI, M.; RIOS, T. A. (2004). **Filosofia na escola: o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna.

MACHADO, A. M. (1997). **Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar**. In: AQUINO, J.G. (org.), Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Summus. p.73-90

\_\_\_\_\_. (1994). **Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

\_\_\_\_\_.; SOUZA, M. P. R. (orgs.). (1997). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MASINI, R. S. (1993). **Ensino regular e ensino especial: relação de complementaridade pedagógica ou de legitimação da seletividade?**. Dissertação (mestrado). PUC. São Paulo.

MARCHESI, Á.; GIL, C. H. (2004). **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed.

MARCHESI, Á.; PÉREZ, E. M. (2004). A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C.H. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed. p.17-33

MAROCHI, Z. M. L. (2006). **Políticas públicas de educação para o sucesso escolar: correção de fluxo no Paraná (1995-1999)**. Dissertação (mestrado). PUC. São Paulo.

MELLO, S. L. de. (1992). Classes populares, família e preconceito. **Revista Psicologia USP**. São Paulo: IP/USP, v.3 – nº 1/2. p.123-130

MELO, Y. R. (2004). **O professor e a inclusão: entraves e desafios**. Dissertação (mestrado). UNINOVE. São Paulo.

MENDONÇA, P. M. (2007). **Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias**. Dissertação (mestrado). FE/USP. São Paulo.

MORIN, E. (2007). **Ciência com consciência**. Alexandre, M.D.; Dória, M.A.S. (trad.). 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

\_\_\_\_\_. (2005a). **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina.

\_\_\_\_\_. (2005b). **O método 2: a vida da vida**. Lobo, m. (trad.). 3. ed. Porto Alegre: Sulina.

\_\_\_\_\_. (2005c). **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Silva, J.M. da (trad.). 3. ed. Porto Alegre: Sulina.

\_\_\_\_\_. (2005d). **O método 6: ética**. Silva, J.M. da (trad.). 2. ed. Porto Alegre: Sulina.

\_\_\_\_\_. (2005e). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Silva, C.E.F.; Sawaya, J. (trad.). Carvalho, E.A. (rev. téc.). Brasília: UNESCO.

\_\_\_\_\_. (2002). **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

\_\_\_\_\_. (1996). A noção de sujeito. In. SCHNITMAN, D. F. R., J.H. (trad.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_. BAUDRILLARD, J.; MAFFESOLI, M. (1993). **A decadência do futuro e a construção do presente**. Florianópolis: Editora da UFSC.

\_\_\_\_\_. (1986). **Para sair do século XX**. Vera de Azambuja Harvey (trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. (1997). **Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência**. IP/USP, São Paulo, v.8, n.1. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 28 Out 2007.

NÓVOA, A. (1991). **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. In: Teoria e Educação, n. 4. p. 109-139

OLIVEIRA, T. F. M. de. (2002). **O fracasso escolar e a “cultura do ideal” em uma escola da rede estadual paulista sob o regime de progressão continuada**. Dissertação(mestrado). PUC. São Paulo.

PACÍFICO, J. M. (2000). **A queixa docente**. Dissertação (mestrado) – IP/USP. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo.

PAPARELLI, R. (2001). **Trabalho precoce e escolarização: uma trama complexa**. Dissertação (mestrado) – IP/USP. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo.

PARO, V. H. (2008). **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum de educação**. São Paulo: Cortez.

PATTO, M. H. S. (2005). **Exercícios de Indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

\_\_\_\_\_. (1999). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

\_\_\_\_\_. (1997a). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

\_\_\_\_\_. (1997b). **Para uma Crítica da Razão Psicométrica**. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 8, n. 1. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 28 Out 2007.

\_\_\_\_\_. (1992). **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. *Revista Psicologia USP*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, v.3 – nº 1/2. p.107- 121.

\_\_\_\_\_. (1987). **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz.

PENA-VEGA, A.; ALMEIDA, C. R. S. de; PETRAGLIA, I. (orgs.). (2003). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez.

PEREIRA, M. L. I. E. M. (2004). **Projeto prisma: uma alternativa de trabalho com crianças com queixa escolar**. Dissertação (mestrado). FE/USP. São Paulo.

PETITAT, A. (1994). **Produção da escola. Produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas.

PETRAGLIA, I. C. (2001). **Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação**. Petrópolis: Vozes.

RIOS, T. A. (2001a). **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortes.

\_\_\_\_\_. (2001b). **Ética e competência**. 11. ed. São Paulo: Cortes.

RODRIGUES, M. L.; CARVALHO, E. de A. (orgs.). (2002). **Edgar Morin: Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo**. Porto Alegre: Sulina.

ROVIRA, J. M. P. (2004). Educação em valores e fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C.H. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed. p.82-92

SAWAYA, S. M. (2002). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, Marta Kohl, Souza D. T. R., Rego T. C. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna. p.197-214

\_\_\_\_\_. (2000). Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**. vol. 26, no.1, São Paulo Jan/Jun. p.67-81

\_\_\_\_\_. (1995). Experiência e comunicação oral. In: OLIVEIRA, Z.M., (org.). **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez. p. 91-115

SEVERINO, A. J. (2007). **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez.

SOUZA, M. P. R.. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, M. K.; S., D. T. R.; R. T. C. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna. p.177-198

SOUZA, R. M. de Q. (1998). **Repetência multidisciplinar: um estudo sobre o fracasso escolar no ensino fundamental**. Dissertação (mestrado). PUC. São Paulo.

TIBALLI, E. F. A. (1998). **Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso.** Tese (doutorado). PUC. São Paulo.

**ANEXO – Resumos das teses e dissertações analisadas**

MELO, Yara Rosa. (2004). **O professor e a inclusão: entraves e desafios**. Dissertação (mestrado). UNINOVE.

## RESUMO

O desafio da inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino situado entre os discursos contidos no aparato legal e o cotidiano escolar, revela o peso histórico da exclusão que persiste nas práticas de segregação. A intenção não consiste em aprofundar um tema abordado por vários pesquisadores, mas retirar alguns fatos que ilustram historicamente o acima enunciado. Nas lendas gregas a claudicância é motivo de marginalização. A Idade Antiga registra abandono e extermínio das pessoas que apresentam deficiência. A Idade Média as considera anjos ou possuídas por entidades malignas e condena à fogueira, mas no final do período as contempla com atendimento assistencial. O século XVI inicia o tratamento médico, mas de forma segregada nos leprosários. No século XX os discursos pregam medidas de esterilização e segregação. As pessoas que possuem deficiência mental passam dos asilos e hospitais para a escola especial comum. A partir da década de 90 as recomendações mundiais pautam-se nos princípios da integração e normalização para educação Especial e o Brasil engaja-se neste movimento. A Declaração de Salamanca desperta o conceito de escola inclusiva, norteia mudanças no paradigma da Educação Especial e repercute na LDB (1996), cujo preceito inovador é a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino. Documentos recentes confirmam as recomendações e denunciam marcas persistentes de segregação no cenário educacional e no cotidiano das escolas. Professora de escola municipal da primeira série do ensino fundamental revela em entrevista, que a atuação dos professores, embora despreparados, buscam soluções criativas para superar os entraves e os desafios da inclusão.

CARVALHO, Andréa Maria Joaquim de. (2006). **Compreendendo o inusitado: processo educativo de um aluno que conseguiu concluir o 1º ciclo do ensino fundamental obtendo sucesso escolar quando a previsão era de fracasso.** Tese (doutorado). PUC/SP.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo descrever e analisar o processo educativo de um aluno que conseguiu concluir o primeiro ciclo do ensino fundamental obtendo sucesso escolar quando a previsão era de fracasso. Para tanto, foi selecionada uma escola da rede estadual indicada pela Diretoria de Ensino de uma cidade de médio porte no interior paulista. O referencial teórico adotado foi o da psicologia sócio-histórica, revendo-se também a literatura relativa aos fatores determinantes de uma trajetória escolar bem sucedida. Do ponto de vista metodológico, os procedimentos próprios de estudos de caso foram seguidos. Uma das professoras da 4ª série indicou uma aluna iniciante, como exemplo de uma situação problemática solucionada pela ação escolar. Foram então realizadas entrevistas em profundidade: com a menina, com sua mãe bem como com a equipe pedagógica e as professoras. Observações da criança em sua interação com o corpo docente e discente foram também feitas durante oito meses. Os resultados mostraram que além dos fatores já apontados na literatura, o sucesso do processo educativo também envolve a consideração de três dimensões interagentes: a) a da singularidade; b) a do sentido; e, c) a do saber e da relação com ele mantida. Parece-nos que o sucesso do processo educativo está, justamente, em reconhecer que a singularidade dos indivíduos está presente na escola e é nela reificada ou transformada em função da natureza da relação que a escola lhes permite estabelecer com o conhecimento.

CASSOLI, Raquel Alves. (2006). **As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão, uma história de exclusão**. Dissertação (mestrado). PUC/SP.

## RESUMO

Este trabalho constitui-se no estudo de caso de um aluno inicialmente apresentado como uma criança com deficiência visual, com grande probabilidade de ficar cega, sendo, portanto, de início um caso de inclusão, cujo acompanhamento seria tema desta pesquisa. Esse comprometimento visual fora apontado como suspeita de ser característico da síndrome Bardet-Biedl. A partir de um contato mais próximo com a escola, optou-se por realizar um estudo sobre os diferentes olhares profissionais sobre essa criança, pela análise de documentos e relatórios da escola, cotejando pela observação direta da criança, contribuindo para o conhecimento do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Entretanto, foi constatado que se tratava de um caso de produção de fracasso escolar e conseqüentemente de exclusão. Assim, optou-se por apresentar o relato do processo de conhecimento dessa criança que, partindo de um estudo de caso sobre sua “inclusão como educando com deficiência visual” numa classe regular, segundo a escola, flui para o desenvolvimento paulatino de um processo sutil de exclusão, demonstrando que uma inclusão escolar ampla e efetiva implica mudanças mais radicais na compreensão dos sujeitos e na estrutura da escola.

FRANCO, Adriana de Fátima. (2006). **A construção social da auto-estima de alunos que viveram histórias de fracasso de escolarização**. Tese (doutorado). PUC/SP.

## RESUMO

Este estudo analisa nos marcos da perspectiva sócio-histórica os elementos constitutivos da construção social da auto-estima no processo ensino-aprendizagem de alunos que viveram histórias de fracasso na escola. Nortearam a sua compreensão os seguintes pontos: as relações entre auto-estima e aprendizagem nas últimas três décadas e o desenvolvimento do psiquismo humano. Vimos que a questão aparece claramente na década de 70, quando os estudos buscavam, por meio de estratégias experimentais, produzir e/ou alterar a auto-estima de grupos experimentais, comparando-os com os de controle. A questão quase que desaparece na década de 80, na medida em que ênfase era dada ao contexto político e social e a questão psicológica não encontrava aí espaço. O tema encontra terreno fértil na década de 90, momento que se encontra marcado por diferentes posições: as que a auto-estima como um conceito descartável e pouco importante; as que fornecem explicações simplistas e que pouco esclarecem os leitores; as que utilizam o conceito, dando-lhe importância sem, no entanto, aprofundar a questão; e, ainda, as que buscam um entendimento mais aprofundado de seu papel na subjetividade dos sujeitos. Analisamos por meio do relato da história de vida o processo de construção da auto-estima de dois jovens que freqüentaram classes de aceleração, identificando, pela mediação das abstrações teóricas advindas da Psicologia sócio-histórica, a maneira como a realidade vivida foi significada e valorada. Pela análise biográfica verificamos que auto-estima está atrelada a um contexto amplo e que enquanto as condições concretas de vida não forem alteradas, alterações na consciência e, portanto, na forma de se avaliar não devem ser esperadas. Assim sendo, a auto-estima, como todo fenômeno humano, é produzida nas condições concretas de existência e a escola deve estar efetivamente comprometida com a humanização de seus alunos.

MAROCHI, Zélia Maria Lopes. (2006). **Políticas públicas de educação para o sucesso escolar: correção de fluxo no Paraná (1995-1999)**. Dissertação (mestrado). PUC/SP

## RESUMO

O trabalho pretendeu investigar possibilidades e limites das políticas públicas educacionais no enfrentamento do fracasso escolar que atinge prioritariamente os filhos do povo pobre, que representa no Brasil e no Paraná a maioria da população. A problemática proposta foi: o projeto “PAIS: Correção de Fluxo” cumpriu a sua proposta de corrigir a distorção idade-série existente na rede pública educacional paranaense? Os resultados obtidos indicam ter colaborado para o sucesso escolar de adolescentes e jovens das classes populares e para a melhoria da prática pedagógica na escola pública paranaense? Foram definidos os seguintes objetivos: refletir sobre a implementação de políticas públicas em Educação, especialmente as que focam o sucesso escolar de adolescentes e jovens de classes populares; analisar os resultados produzidos pelo Programa de Aceleração Idade/série – Correção de Fluxo: PAIS; identificar referências de aprimoramento do sistema público educacional no que tange à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e sua repercussão na prática pedagógica na escola pública paranaense. A discussão teórica centrou-se em políticas vigentes no período analisado e na desnaturalização da evasão e repetência escolares, expressando as questões norteadoras de análise: as iniciais (fracasso escolar, avaliação, resistência, mitos, álibis e preconceitos) e as construídas em processo (inovação e formação continuada). Considerada a natureza da problemática, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo descritivo-analítica, buscando reunir informações sobre o fracasso escolar ocorrido na rede estadual na fase imediatamente anterior ao período estudado, indagar como se colocava a produção teórica sobre o tema, verificando como os responsáveis pela área pedagógica na estrutura da Secretaria de Estado da Educação se posicionavam sobre a questão e seu enfrentamento, para a educação paranaense. Os procedimentos e instrumentos utilizados foram análise documental, questionário e entrevista, recolhendo-se dados diretamente com o grupo de sujeitos atingidos, posteriormente analisados, a partir das visões de técnicos lotados no sistema educacional, de equipes pedagógicas, professores e alunos. Constatou-se que a efetividade do Programa provocou forte alteração nos indicadores de produtividade da rede estadual de ensino, reduzindo quase à metade a reprovação de 5ª a 8ª série (de 17,2% para 10,5%), houve também diminuição em cerca de um terço nas taxas de abandono das séries finais do ensino fundamental (de 12,8% para 8,1%) entre 1996 e 1999. Destacam-se, ainda, como resultados: reorganização do fluxo escolar na rede estadual, no período pesquisado; formação continuada de professores com qualidade e pertinência; modificações na organização do ensino e do currículo; mudança na organização escolar a partir da análise dos índices de aprovação, reprovação, desistência dos alunos, número de concluintes do ensino fundamental em relação ao total de matrículas; mudança na relação com os pais dos alunos envolvidos; nova forma de articulação das equipes envolvidas, criando relação horizontal entre a SEED, os NREs e a escola; nova cultura de trabalho e relação profissional; criação de nova ética profissional para o grupo de participantes do programa; implementação de novas formas de trabalho docente, inclusive nas turmas do ensino regular.

BAHIA, Norines Panicacci. (2002). **Enfrentando o fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?** Tese (doutorado). PUC/SP.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o enfrentamento do fracasso escolar, especialmente as mais recentes – o Projeto das Classes de Aceleração (1996) e o Regime de Progressão Continuada (1997) – e seus desdobramentos na rede de ensino, tanto em relação aos efeitos destas medidas para o conjunto dos profissionais das escolas, quanto em relação aos resultados referentes ao desempenho escolar dos alunos que freqüentaram as Classes de Aceleração por um ano e, posteriormente, retornaram às classes regulares com regime de progressão continuada. Nesse sentido, buscaremos verificar se essas ações estão garantindo, efetivamente, a qualidade de ensino, promovendo a inclusão dos alunos estigmatizados pelo fracasso escolar ou, se estão mascarando a situação de exclusão deles, gerando o que poderemos chamar de “reclusão dos excluídos”. Para melhor compreensão do contexto educacional, retomaremos algumas discussões sobre fracasso escolar, que promove a exclusão da ou na escola. Necessária se faz, também, uma análise do contexto social mais amplo, em que se inserem as ações governamentais na área da educação, porque conduzidas por uma política neo-liberal excludente.

OLIVEIRA, Tâmara Fresia Mantovani de. (2002). **O fracasso escolar e a “cultura do ideal” em uma escola da rede estadual paulista sob o regime de progressão continuada.** Dissertação (mestrado). PUC/SP.

## RESUMO

O presente trabalho propôs uma discussão em torno do fracasso escolar em uma escola estadual após a implementação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo. Para isso, buscou-se identificar, descrever e discutir o embate entre as necessidades produzidas no cotidiano escolar e as demanda do Poder Público para a escola. A investigação de caráter qualitativo, foi realizada em uma escola estadual de Ciclo II do Ensino Fundamental, por meio de observação direta, entrevistas e análises de documentos produzidas pela escola. Procurou-se conhecer, no âmbito das práticas escolares, problemas e possibilidades associadas a um possível movimento de enfrentamento do fracasso escolar. Na análise buscou-se focalizar a cultura escolar para a compreensão da distância entre o proposto e o realizado na efetivação do Regime de Progressão Continuada na escola pesquisada.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. (2001). **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino.**

Tese (doutorado). PUC/SP

## RESUMO

Este trabalho pretende identificar e analisar, através dos depoimentos de alunos, as formas pelas quais a escola lidou com alunos considerados superdotados e encaminhados para atendimento educacional em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, com vistas a compreender como as trajetórias escolares destes alunos foram constituídas. A pesquisa empírica levantou o perfil social do alunado, investigou documentos escolares e realizou entrevistas com alunos para a compreensão dos dados, à luz de uma teoria de análise das práticas pedagógicas com a compreensão dos códigos e mecanismos de controle de classes (Bernstein) e de uma teoria da excelência escolar (Perrenoud). Verificou-se que os alunos pesquisados eram oriundos das camadas populares, que foram considerados superdotados pela escola pelo alto desempenho escolar demonstrado. Em suas considerações finais o estudo apontou que as trajetórias escolares destes alunos foram fortemente influenciadas por uma lógica de desempenho escolar, resultante não só de características individuais valorizadas pela escola pública, mas também, por uma lógica de desempenho escolar resultante de práticas pedagógicas, cotidianas, desenvolvidas na escola pública de massas, brasileira, de modo formal, fragmentado e descontextualizado, através de códigos de enquadramento que levavam os alunos, com muito maior potencial, a cumprirem apenas as formalidades para serem aprovados na escola.

APARECIDO, Ângela Maria Batista. (2000). **Os distúrbios de aprendizagem como categoria explicativa para o baixo rendimento escolar: revisão da literatura especializada, publicada nas décadas de 60, 70 e 80.** Dissertação (mestrado). PUC/SP.

## RESUMO

Este estudo discute a disseminação de um tipo de literatura especializada, sobre distúrbios de aprendizagem. As concepções trazidas por essa literatura alcançam o chão da escola e proporcionam uma grande contribuição para justificar o baixo rendimento escolar. Nesse mesmo caminho, esta literatura manipula a linha de pensamento dos profissionais que atuam dentro da escola. Este estudo incorpora uma revisão bibliográfica focada na elaboração de uma investigação teórica das concepções sobre distúrbios de aprendizagem. Todavia, esta investigação teve como foco principal as definições, categorizações e classificações de tais concepções. As fontes bibliográficas que deram sustentação a esse estudo foram colhidas baseadas em critérios rigorosos de observação. Dos 182 títulos pesquisados, 10 manuais publicados no Brasil, nas décadas de 60, 70 e 80 foram selecionados. A seleção desses manuais se procedeu por meio dos seguintes critérios: período, idioma, tipo de literatura e conteúdo. Através das definições, categorizações e classificações, este estudo revela a inconsistência dessas concepções que foram incorporadas pelo sistema escolar, de maneira que podem justificar, praticamente, qualquer tipo de baixo rendimento escolar. Portanto, patologias como dislexia, hiperatividade, e disfunção cerebral mínima (DCM), passaram a ser consideradas como a causa real do baixo rendimento escolar. Nessa condição, pode-se dizer que a força dessa literatura proporcionou todas as condições para que os profissionais da escola centrassem a justificativa do baixo rendimento dos alunos em suas características pessoais.

SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. (1998). **Repetência multidisciplinar: um estudo sobre o fracasso escolar no ensino fundamental**. Dissertação (mestrado). PUC/SP.

## RESUMO

Trata-se de um estudo empírico e que tem a finalidade de verificar se há alguma relação entre o aumento da incidência da modalidade de repetência multidisciplinar, nas escolas públicas do Estado de São Paulo e as Deliberações No 03/91 e 09/92. A pesquisa teve como ponto de partida o levantamento dos índices de repetência escolar no período de 1989 a 1995. Para esse levantamento foram comparados os índices de repetência do Estado de São Paulo, da Delegacia de Ensino de Ribeirão Pires e de uma amostra composta por três escolas desta D.E.. Esta amostra teve como base, critérios intencionais de escolha considerando a escola com o maior índice de repetência, uma com o índice mais estável e a terceira com o menor índice de reprovações. A repetência multidisciplinar é uma das faces do fracasso escolar. Destacá-la do conjunto da repetência em geral e das outras modalidades de exclusão dos alunos da escola, pode auxiliar na compreensão das diversas facetas que compõem o Fracasso Escolar e de possíveis espaços para democratizar de fato o acesso à educação através da permanência dos alunos excluídos da escola. A análise dos índices, indicam a possibilidade da existência de relação entre a publicação das Deliberações e o aumento do índice de repetência multidisciplinar. Esta relação é mediada pela reação dos agentes educacionais frente aos novos procedimentos gerados pelas referidas deliberações

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. (1998). **Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso**. Tese (doutorado). PUC/SP.

## RESUMO

O balanço das pesquisas sobre o fracasso escolar, na frequência e na diversidade de abordagem com que este assunto tem sido estudado pelos educadores brasileiros, duas explicações de natureza diferenciada: uma que investiga a individualidade do aluno, para explicar o seu fracasso na escola e outra que investiga as instituições de ensino para explicar o fracasso da escola. O presente trabalho se propôs analisar o contexto da formulação do discurso sobre o fracasso escolar que, ancorado na crítica ao desempenho ineficiente e ao modo seletivo com que a escola pública atende sua clientela, deu origem à idéia de fracasso da escola pública brasileira. No final dos anos 50 e início dos anos 60, a massificação do ensino público, a institucionalização da pesquisa educacional e os avanços metodológicos da Sociologia, bem como a inserção dessa disciplina nas questões educacionais, compuseram o contexto histórico e institucional da formulação da idéia de fracasso da escola pública. Para esta investigação, foram usadas como fontes privilegiadas as publicações do INEP, considerando-se a representatividade que as pesquisas e os estudos realizados pelos intelectuais daquele instituto tiveram no pensamento pedagógico brasileiro. Evidenciou-se que, movidos pelo discurso da racionalidade isenta e objetiva, aqueles intelectuais formularam um discurso contraditório sobre a escola. Em nome da igualdade de oportunidades clamavam por uma escola democrática mas negaram essa possibilidade ao considerar a escola como culpada diante dos problemas educacionais brasileiros. Nesta contradição, encontra-se a origem da explicação ideológica que sustenta a idéia de fracasso da escola pública, presente no discurso pedagógico brasileiro.

BRAGA, Selma Ambrosina de moura. (1995). **O fracasso escolar nas vozes de um grupo de alunos e alunas de 5ª a 8ª séries, integrantes de um clube de ciências e cultura.** Dissertação (mestrado). PUC/SP.

## RESUMO

Este trabalho consiste na descrição e análise do fracasso escolar, a partir das falas de um grupo de alunos e alunas de 5ª a 8ª séries da escola de Primeiro Grau do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. A decisão de eleger os adolescentes como da pesquisa deve-se à constatação de que suas falas têm sido pouco consideradas na pesquisa sobre a escola e o fracasso escolar. Em muitas das publicações sobre evasão e repetência não passam de números sob os quais se camufla o verdadeiro drama vivenciado no processo da repetência e exclusão da rede pública de ensino brasileiro. No entanto, essas vítimas da ideologia escolar vigente, muitas vezes expulsas, definitivamente do processo escolar, sem qualquer chance de defesa resistem com excelente desempenho em atividades extra-classe, como mostra a experiência que desenvolvemos no Clube de Ciências e Cultura. Esta pesquisa se desenvolve, assim no terreno das representações sociais produzidas por esse grupo de alunos repetentes e objetiva investigar a representação da condição de excluído na escola, sob a ótica da cultura da exclusão. É referencial para a análise da fala, a teoria da representação social, os estudos de Bakhtin sobre o uso da linguagem e os trabalhos Vygotsky sobre as origens sociais do funcionamento mental individual. Os dados da pesquisa, resultados da observação natural e complementados por entrevistas, foram sistematizados e nos permitiram uma análise da realidade na escola, que se nos apresenta, agora, não mais revestida dos signos ideológicos da classe dominante mas descortinada, pela mão de quem experimentou o rótulo de repetente e excluído, ou melhor, através das representações que faz de seu fracasso escolar.

MASINI, Raquel Sarraff. (1993). **Ensino regular e ensino especial: relação de complementaridade pedagógica ou de legitimação da seletividade?**. Dissertação (mestrado). PUC/SP.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a relação de complementaridade pedagógica e/ou de legitimação da seletividade do Ensino Regular e Ensino Especial, bem como, discutir a ambigüidade existente entre os dois ensinos, através do acompanhamento da trajetória de alunos fracassados nas 1ª séries do Ensino Regular. Para tanto, se efetua estudo sobre a função da escola em geral, na sociedade moderna, bem como da escola especial, tendo como núcleo central de análise o fracasso escolar, como uma das formas de seletividade social, tratado como dificuldades individuais, descontextualizado do plano político nacional. Os resultados do estudo empírico realizado em uma Escola pública de Ponta Grossa, são decorrentes do acompanhamento de alunos ingressantes em 1998, até o ano de 1991, (período este que levaria à conclusão das quatro primeiras séries do primeiro grau), acrescido da análise da situação dos alunos que repetiram a 1ª série e dos que foram encaminhados para Classes Especiais o que demonstra, no caso específico desta escola, o fracasso escolar como fator predominante para o encaminhamento das crianças ao sistema especial de ensino, apesar da falta de critérios na avaliação do rendimento escolar, o que caracteriza a classe especial como “avalista” da seletividade escolar. Por fim, verificou-se que a inserção de crianças nas classes especiais, ao invés de possibilitar acesso ao conhecimento socialmente valorizado, simplesmente ratificou as “dificuldades de aprendizagem” dessas crianças.

ANDRADE, Afonso Martins. (2007). **Avaliação, ciclo e progressão no ensino de matemática: uma consequência refletida ou uma saída aleatória?** Dissertação (mestrado).

## RESUMO

Esta pesquisa é resultado da minha inquietação e do desconforto produzido ao longo dos últimos anos de atuação no magistério público, levando-me a questionar as hipóteses elaboradas e as finalidades identificadas na construção dos caminhos que culminaram na adoção do sistema de ciclos com progressão continuada implantado no Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Tendo como base tal inquietação, o objetivo deste trabalho é compreender melhor tal elaboração assim como de que maneira a ausência de novos métodos, estratégias e instrumentos de avaliação pode ser vista como possível fator presente na manutenção do baixo desempenho e na iminente possibilidade de fracasso na disciplina de Matemática ou de que forma estes assuntos se inter-relacionam. Considerando que os processos de construção (métodos) e de utilização dos instrumentos de avaliação sempre foram vistos como capazes de efetuar a mediação entre a “medição do desempenho escolar” (atribuição de conceitos ou notas) e a “capacidade de apropriação de conhecimento” por parte do aluno (sucesso ou fracasso na disciplina); sinto-me confiante em propor que os processos de construção e utilização dos instrumentos de avaliação podem ser postos como o foco principal de uma pesquisa.

CUNHA, Isabela Bilecki. (2007). **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem**. Dissertação (mestrado).

## RESUMO

A partir da análise de pesquisas sobre as propostas de ciclos e progressão continuada no Brasil, foi realizado um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de São Paulo ao longo do ano letivo de 2006. Segundo a revisão de estudos, a postura dos docentes se mostra um dos aspectos vitais para a implementação de medidas de não repetência em diferentes redes de ensino. Para os estudiosos, a discordância em relação aos ciclos, manifesta por grande parte dos professores, fez com que estes mantivessem práticas caracterizadas pelo regime seriado. Isso constituiria um complicador para a efetivação de propostas que visam essencialmente a flexibilização dos tempos e espaços escolares, como forma de superar o fracasso escolar de alunos na rede pública. Esta pesquisa teve como objetivo revelar a postura dos docentes a partir de suas práticas e das reflexões que fazem sobre seu trabalho, inserido num contexto de ciclos. O trabalho de campo realizou-se por meio de observação participante, análise documental e de entrevistas semi-estruturadas com sete professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental. A pesquisa aborda aspectos da prática docente como o planejamento curricular, a avaliação dos alunos, as relações de poder na escola, o trabalho coletivo, a formação docente e os projetos implementados na rede de ensino no ano da realização do trabalho de campo. Verificou-se que os docentes, a despeito de serem em geral contrários à proposta de ciclos, têm, ao longo dos anos, mudado a postura em relação aos alunos diante das novas realidades criadas pelos ciclos, reconstruindo suas práticas como forma de adaptar antigas concepções de ensino à estrutura que foi gerada. Essas mudanças partem da necessidade de atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem, incluídos no sistema de ensino a partir da implantação do regime de ciclos. A análise revela que as condições de trabalho não têm contemplado demandas importantes como formação docente, a participação da comunidade escolar, a articulação do trabalho coletivo e a criação de instrumentos de apoio aos alunos nos diferentes anos do ensino fundamental.

DALSAN, Joseana. (2007). **O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar**. Dissertação (mestrado).

## RESUMO

Trata-se de um estudo de caso, que teve como objetivo analisar sob a perspectiva teórica da psicologia crítica, um projeto de intervenção psicopedagógico, com crianças que vinham apresentando dificuldades de escolarização, numa escola pública municipal de ensino fundamental I, no interior do Estado de São Paulo, a partir da análise do discurso dos participantes deste projeto: gestora, coordenadora pedagógica, psicopedagoga, professoras das classes regulares, professoras dos grupos de apoio e seus alunos. Objetivou ainda, analisar de que forma esse trabalho vem contribuindo para a dinâmica dos mecanismos intra-escolares produtores de problemas de escolarização dos alunos de camadas populares. Conclui-se que o projeto é baseado na teoria construtivista psicogenética de Piaget, que relaciona diretamente o estágio de desenvolvimento cognitivo com a capacidade das crianças aprenderem determinados conteúdos escolares, e tem como característica principal a atuação da psicopedagogia em três frentes: a reorganização das Classes de Aceleração na rede municipal, a capacidade dos professores que atuam nessas classes e a avaliação psicopedagógica individual dos alunos que não avançam na escolarização. Este projeto estaria reproduzindo e fortalecendo a visão hegemônica de fracasso escolar centrando sua análise das causas nos alunos e em suas famílias advindas das classes populares, e também culpabilizando o professor supostamente mal formado para resolver os problemas escolares desses alunos, deixando a instituição escolar fora de foco, ou seja, as relações, concepções, as práticas escolares, as condições precárias de trabalho dos educadores, as políticas públicas que atravessam a escola, perpetuando a exclusão dos alunos das classes populares, dentro da escola, distanciando-os do seu direito de escolarizar-se.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. (2007). **Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias**. Dissertação (mestrado).

## RESUMO

Esta pesquisa busca compreender os processos e efeitos produzidos pela aprendizagem insuficiente da leitura e escrita dos alunos do 3<sup>a</sup> ciclo de formação do ensino fundamental da Escola Plural – projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, implementado a partir de 1995 – que se propõe à inclusão e à garantia de direitos dos alunos. Procurou-se examinar as alternativas adotadas pelas escolas para tratar das dificuldades desses alunos ao longo do ensino obrigatório e compreender os processos que levaram à aprendizagem insuficiente da leitura e escrita e seus efeitos nos alunos do 3<sup>a</sup> ciclo. Foram analisadas ainda as estratégias de sobrevivência escolar adotadas por eles e a contribuição do contexto escolar no processo de inclusão/exclusão dos alunos do mundo letrado. Duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte constituíram o *lócus* da pesquisa. Em cada uma delas foram escolhidos quatro alunos aí matriculados desde o início do ensino fundamental, que apresentavam as características mencionadas. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2004, por meio de entrevistas semi-estruturadas com profissionais do ensino, familiares e os próprios alunos. Sempre que disponíveis, foram também colhidos outros dados sobre o percurso dos alunos ao longo da escolarização. Constatou-se a insuficiência das ações da escola para enfrentar, nesses casos, o fracasso escolar, contribuindo para configurá-lo como tal, tendo-se verificado que a presença desses alunos nos anos mais avançados do ensino fundamental altera os códigos educacionais subjacentes à cultura escolar vigente, e ao fazê-lo, cria novas demandas e impasses. Foi possível ainda verificar os múltiplos fatores que corroboram a configuração do fracasso: condição social, questões de raça e gênero, frágil condição das famílias para responder as demandas escolares e incapacidade do poder público para garantir condições básicas de sobrevivência ao público em situação de exclusão social.

CERULLO, Gilberto. (2006). **Escola, comunidade e o “capital social”: a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação.** Dissertação (mestrado). FE/USP.

## RESUMO

Trata-se de pesquisa exploratória realizada em escolas municipais de ensino fundamental da Coordenadoria de Educação de Itaquera, zona leste do Município de São Paulo. O trabalho procura levantar e analisar as relações existentes entre o capital social e dois indicadores específicos de desempenho de tais instituições educacionais: evasão escolar e reprovação. O material foi coletado em questionários respondidos por diretoras (es) e coordenadoras pedagógicas de 19 unidades escolares. As análises permitiram o levantamento da dimensão de capital social percebida pelas (os) participantes e o cruzamento desses dados com índices de evasão escolar e reprovação nas unidades escolares. Com base nas referências teóricas fornecidas por Bourdieu, Loury, Coleman, Putnam, Evans, entre outros, o trabalho aponta para indícios de que maiores dimensões de capital social, nos tópicos de informação e comunicação, confiança e solidariedade e coesão e inclusão social, podem estar relacionados, de forma não determinante, a melhores desempenhos nas unidades escolares.

BAUTHNEY, Kátia Cristina Silva Forli. (2005). **Psicopedagogia: da ortopedia (psico)pedagógica a uma clínica do aprender**. Dissertação (mestrado). FE/USP.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo ampliar a discussão acerca das especificidades do campo teórico e clínico denominado “psicopedagogia”. Para tanto partimos da “desproporcionalidade” existente entre o aumento da demanda por formação nesta área (bem como a proliferação no oferecimento de cursos de psicopedagogia) e a não diminuição do número de alunos considerados portadores dos ditos problemas de aprendizagem, movimento este que faz eco em um processo maior de psicologização do cotidiano escolar. Num primeiro momento buscamos então uma definição conceitual da fundamentação e prática dita psicopedagógica, utilizando como suporte nesta tarefa a análise de alguns artigos publicados na Revista Psicopedagogia (entre os anos de 1991 e 2002). Dentre a pluralidade de definições encontradas; uma delas se destaca; a da psicopedagogia enquanto uma prática que poderia prevenir futuros problemas de aprendizagem. Auxiliados por Scheffler (1978) buscamos entender as implicações desta orientação do trabalho psicopedagógico no campo da educação, que acaba se manifestando como um mecanismo auto-engendrado para produção do insucesso escolar. Tal vertente coincide com o que chamamos de “ortopedia psicopedagógica”. Na sequência, seguindo a estratégia de trabalho proposta por Foucault, buscamos compreender como esta orientação no campo da psicopedagogia surgiu, através da articulação de conceitos provenientes do campo da medicina, do direito, da psicologia e da pedagogia. Neste caminho analisamos a ascendência simbólica existente entre a história da loucura e o surgimento da idéia do fracasso escolar enquanto categorias sujeitas à intervenção dos saberes médicos e “psi”. Foucault nos ajuda a pensar como este movimento só foi possível dentro da articulação de um novo campo constituinte na Modernidade denominado “Ciências Humanas”. Na última parte deste trabalho buscamos assinalar, através de um estudo de aspectos metapsicológicos, porque a ortopedia psicopedagógica tende ao insucesso; a análise de algumas vinhetas clínicas ilustram tal tarefa. Buscamos pensar a possibilidade de uma “clínica do aprender” a partir da ética psicanalítica, e uma intervenção psicopedagógica que funcione para além de uma simples anulação do sintoma apresentado pelo sujeito, podendo garantir uma reinserção do mesmo no universo do desejo de saber.

CATÃO, Elaine Cristina. (2005). **Autopercepções de causas de sucesso e fracasso e senso de auto-eficácia e sua influência no desempenho escolar numa amostra de estudantes de 3ª e 4ª séries**. Tese (doutorado). IP/USP.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar as autopercepções das causas de sucesso e fracasso no desempenho escolar, o senso de auto-eficácia e a influência dessas percepções no processo de aprendizagem, com base em uma amostra de alunos paulistanos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental 1, de escolas públicas e particulares. A amostra foi composta por 376 escolares (126 de escolas públicas e 250 de escolas particulares), de ambos os sexos e com idade variando de 8 a 14 anos. Os seguintes instrumentos foram aplicados coletivamente: Roteiro de Entrevista para Professores; Roteiro de Entrevista para Alunos; Roteiro de Avaliação de Auto-Eficácia Escolar; e Teste de Desempenho Escolar (TDE). Para a análise estatística dos dados coletados, foram utilizadas provas paramétricas e não-paramétricas, sendo adotado o nível de significância de 0,05. Para a determinação do grau de desempenho escolar dos alunos, a pesquisa utiliza a avaliação dos professores como critério externo e o resultado obtido no TDE como critério interno. Os resultados mostram que, em relação às atribuições causais determinantes de sucesso, os alunos tenderam a associá-las ao esforço e a capacidade, independente do tipo de escola, da avaliação do professor, do TDE e da autopercepção do desempenho. Quanto ao Roteiro de Avaliação de Auto-Eficácia Escolar, foi realizado um estudo de validade e de precisão, além da padronização do instrumento. A análise indicou um elevado grau de consistência interna dos itens e fatores que compõem o Roteiro de Avaliação de Auto-Eficácia Escolar. Os resultados mostram que os alunos, no geral, avaliaram-se como tendo uma auto-eficácia positiva.

PEREIRA, Maria Liliana Inês Emparan Martins. (2004). **Projeto prisma: uma alternativa de trabalho com crianças com queixa escolar**. Dissertação (mestrado). FE/USP.

## RESUMO

O propósito deste trabalho é analisar um projeto de intervenção psicopedagógico com crianças com queixa escolar, denominado “Projeto Prisma – o desafio de um novo olhar”. Nosso objetivo pautou-se no estudo das dificuldades de aprendizagem de um grupo de nove crianças de camadas populares. O material coletado foi objeto de análise qualitativa, aonde se buscou identificar as concepções sobre as causas das queixas escolares presentes nos instrumentais do projeto analisado: nas entrevistas, nas avaliações e na proposta de trabalho desenvolvida com as crianças e suas famílias. O suporte teórico-metodológico foi trazido pelas contribuições dos trabalhos de Heller (2000) e, Patto e colaboradores (1990). As análises do material mostraram a convivência entre diferentes concepções sobre as causas dos problemas escolares das crianças. De um lado, constatou-se que, os preconceitos contra as crianças pobres e suas famílias que atribuem as causas das queixas às supostas deficiências, não só estavam no discurso da escola, como eram reforçados pelo próprio modelo diagnóstico usado no Prisma. Por outro lado, as novas contribuições teórico-metodológicas trazidas por um novo referencial permitiram identificar na pesquisa alguns paradoxos: apesar do Prisma atribuir deficiências e dirigir seu trabalho buscando saná-las, o que na verdade produziu, foi situações de aprendizagem e ensino que permitiram às crianças usarem todo seu potencial e aprendizagem. Além do mais, o Prisma, sem se dar conta, ensinou aquilo que a escola não havia ensinado, permitindo, por exemplo, que elas escrevessem e solucionassem problemas de matemática e revelando que não têm problemas de aprendizagem, mas de escolarização. A partir disto, tornou-se possível discutir e analisar especificamente a função do trabalho psicopedagógico desenvolvido, na tentativa de compreender e intervir nos problemas escolares.

GOMES, Alessandra. (2004). **Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar**. Dissertação (mestrado). FE/USP.

## RESUMO

Este trabalho consiste na discussão do fim da reprovação escolar como medida não apenas pedagógica, mas, sobretudo, política. Segundo a autora, a opção em reprovar os estudantes do ensino básico não faz parte apenas de um procedimento metodológico, mas expressa uma visão de mundo que aceita a dominação, que culpa os indivíduos por seus fracassos – como se esses fossem resultado da falta de esforço individual – e que nega a subjetividade dos estudantes. Para demonstrar que a reprovação escolar nega a democracia, a autora utiliza o conceito amplo deste termo categorizado por Vítor Henrique Paro (2002) como sistema em que se utiliza “todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos (...), em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre os sujeitos históricos.” Recorre, também, aos conceitos de persuasão e coerção elaborados por Antonio Gramsci para demonstrar que o princípio educativo, em termos democráticos, deve basear-se na persuasão, que afirma a condição de sujeito dos indivíduos, e não na coerção, que, por fundamentar-se no medo e na ameaça e ter como premissa a dominação, nega tal condição. O conceito amplo de democracia, refere-se, necessariamente, a sujeitos históricos ou seja, indivíduos que determinam e são determinados historicamente pelo ambiente sócio-cultural em que estão inseridos. Um sistema educativo que se compromete com esse conceito amplo de democracia deve utilizar todos os esforços individuais e coletivos para promover a aprendizagem significativa de todos os alunos. A autora considera que somente uma educação que se comprometa com a democracia nesses termos pode ser considerada emancipadora. Essa educação possui a crença na capacidade da escola de levar os alunos a se interessarem pelos conhecimentos, o que a torna não apenas uma divulgadora dos saberes sistematizados historicamente, mas uma instituição formadora de indivíduos que se reconhecem nos diferentes conteúdos por ela transmitidos, o que significa reconhecerem-se enquanto seres históricos. A educação reprovadora contrapõe-se à educação emancipadora, pois cria tempos estanques de aprendizagem, desrespeitando os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem dos alunos e reduz o professor a mero transmissor de informações, cujo comprometimento se estabelece mais com o programa e menos com a formação dos estudantes. A despeito da realidade das escolas e de todos os fatores que influenciam o fracasso escolar dos estudantes, eles são inculcados por seu não aprendizado, quando, na verdade, são as adversas condições em que se dá o ensino as principais responsáveis por esse fracasso. A reforçar a idéia da culpa do aluno está a visão liberal amplamente difundida na sociedade e que apregoa que são os indivíduos, por seus méritos e esforços próprios, os responsáveis por seu sucesso. A autora chega à conclusão de que a aceitação da reprovação encontra respaldo não apenas na estrutura da escola, mas também, nas experiências individuais dos sujeitos – que desde a infância vivenciaram experiências educativas (dentro e fora da escola) que fizeram com que aprendessem a conhecer a reprovação como algo “natural” – e na própria sociedade capitalista que predispõe o indivíduo à dominação e à internalização da culpa por seus fracassos.

BRITO, Rosemeire dos Santos. (2004). **Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes**. Dissertação (mestrado). FE/USP.

## RESUMO

Trata-se de um estudo de caso inspirado na etnografia educacional, discutindo o fracasso sistemático de meninos no Ensino Fundamental. O trabalho dialoga com as primeiras explicações dadas a esse fenômeno na literatura educacional, que tendem a identificar como uma das principais causas do problema, a socialização primária. Autores como Madeira (1997). Silva e colaboradores (1999) e Palomino (2003) postulam que as meninas teriam menos dificuldades no processo de escolarização por serem socializadas, desde a mais tenra infância para o exercício da passividade e obediência às normas. Já os garotos, seriam educados para serem mais assertivos, motivo pelo qual são mais resistentes à disciplina escolar. Este estudo mostra que tal visão está em consonância com a tese da *vitimização masculina* nas escolas defendida por Pollack (1999) o que implica em uma visão singular de masculinidade e feminilidade. A pesquisa foi desenvolvida em uma classe de segunda série, em uma escola da rede pública estadual no município de São Paulo. Os dados coletados em observações em sala de aula e entrevistas com a professora, alunos (as) e quatro famílias, permitiram verificar a inexistência desses modelos fixos de masculino e feminino, fundamentados na assertividade e passividade. Fundamentando a análise dos dados empíricos nos trabalhos de Robert W. Connell foi possível constatar a existência de modelos plurais de masculinidades e feminilidades no interior daquela sala de aula que tinham maior ou menor chance de êxito escolar, conforme o pertencimento social. Meninos que exerciam uma performance de masculinidade contrária às normas escolares tendiam a apresentar resultados de insucesso escolar, já os que apresentavam um padrão de masculino fundamentado na razão e que pertenciam aos setores médios intelectualizados tinham mais chances de êxito escolar.