

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - ESCOLA DE GESTORES

GESTÃO ESCOLAR E O FRACASSO ESCOLAR?

Aluna: Reni Mugnol

Orientadora: Monica Ribeiro da Silva

Curitiba, fevereiro de 2010.

GESTÃO ESCOLAR E O FRACASSO ESCOLAR?¹

RENI MUGNOL²

RESUMO

O presente artigo destina-se a analisar os fatores que proporcionam fracasso escolar dos alunos. Sabemos que a escola desempenha funções, não se limitando apenas em ser transmissora do conhecimento, isto porque a sociedade exige cada vez mais que os indivíduos aprendam os conhecimentos necessários para transformar sua vida e da sociedade. A prática docente deve estar atrelada, comprometida com o mundo real do aluno, pois ao ingressar na escola o aluno já tem conhecimentos prévios que precisam ser lapidados. Através de um estudo teórico e prático buscou-se demonstrar as causas do fracasso escolar. Para que sejam atingidos os objetivos educacionais é importante que os métodos sejam vistos como vivos, dinâmicos e, mais do que isso, sejam redescobertos e reconstruídos pelos alunos que, assim, sentir-se-ão sujeitos da própria educação e estarão aprendendo a redescobrir a realidade do mundo em que vivem. Se assim forem encarados e tratados, os conteúdos escolares deixarão de ser considerados chatos, sem sentido e sem utilidade, para tornarem-se atraentes e úteis, na medida em que vêm satisfazer a curiosidade dos estudantes e seu estudo traz-lhe prazer. A educação que visa o sucesso do aluno possui como prática a situação real local do mundo em que o aluno vive. Ao contrário disso, a escola proporciona uma educação parada no tempo, estática, sem significação para o aluno, provocando o seu fracasso e conseqüentemente a evasão, apresenta-se também o papel do Gestor Escolar nesse contexto, cabendo a ele descobrir e analisar as causas e interferências do fracasso escolar buscando assim soluções.

Palavras chave: gestão escolar, fracasso escolar, solução.

RESUMEN

El artículo pretende analizar los factores que proporcionan el fracaso escolar de los estudiantes. Sabemos que la escuela cumple con su función, no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, esto es porque la sociedad exige cada vez más que los individuos aprenden las habilidades para transformar su vida y la sociedad. La práctica docente debe estar vinculada, comprometida con el mundo real de los estudiantes, ya que al entrar en estudiantes de la escuela ya tienen conocimiento previo de que necesita ser pulido. A través de un estudio teórico y práctico tratado de demostrar las causas del fracaso escolar. Con el fin de lograr los objetivos educativos, es importante que los métodos son considerados como viva, dinámica, y más que eso, son redescubiertas y reconstruidas por los estudiantes que

¹ Artigo elaborado como requisito para obtenção do título de especialista no Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar.

² Professora graduada em Pedagogia pela, Pós Graduada em Psicopedagogia Gestora Educacional.

se sienten así serán los temas de su propia educación y están aprendiendo a redescubrir la realidad del mundo en el que viven. Si son vistos y tratados, el contenido de la escuela ya no puede considerarse aburrido, sin sentido e inútil, para ser atractivo y útil en la medida en que satisfacen la curiosidad de los estudiantes y su estudio aporta placer. De educación dirigidos a éxito de los estudiantes tiene una práctica de la página real del mundo en donde vive el estudiante. Por el contrario, la escuela proporciona una educación detenida en el tiempo, estático, carente de sentido para el estudiante, que conduce a su fracaso y por lo tanto la prevención, también presenta el papel del administrador de la escuela en ese contexto, dejando a descubrir y analizar las causas y la interferencia de fracaso escolar como la búsqueda de soluciones.

Palabras clave: gestión escolar, fracaso escolar, la solución.

BREVE REFLEXÃO SOBRE DIFERENTES EXPLICAÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR

O tema fracasso escolar encontra-se constantemente em pauta nas discussões dos órgãos oficiais e dos especialistas responsáveis pela educação. Não é de hoje que medidas político-administrativas e pedagógicas vêm sendo elaboradas e adotadas e, da mesma forma, pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de solucionar problemas referentes ao grande número de crianças em idade escolar que estão fora da escola, seja porque nela nunca ingressaram ou porque sofreram o processo de evasão ou repetência.

Com certeza, você já encontrou - se diante de crianças que apresentam problemas de aprendizagem, especialmente na aquisição da leitura e da escrita. Pode ter certeza que essas não são os únicos casos existentes por aí: as crianças que estão diante de nós – não estão sozinhas. Assim como o problema de crianças que fracassam na escola não acontece apenas em sua escola, ele também não é problema que surgiu somente agora, nos dias atuais. Pelo contrario um problema cuja história se inicia com a própria história da escolarização pública. Com a institucionalização do ensino obrigatório, surgem tanto histórias de sucesso de alguns, como história de fracasso de muitos outros.

Segundo GRIFFO (1996)

Débil, deficiente mental educável, anti-intelectual, criança com desvio de conduta, criança lenta, criança com repertório comportamental limitado, criança com distúrbios de aprendizagem, carente lingüístico, carente cultural, criança com pobreza vocabular, com atraso de maturação, com distúrbio psicomotor, com problemas de socialização, hiperatividade, disléxica, portadora de necessidades especiais (p.23).

Nomes como os citados ouve-se diariamente nas escolas, Conselho de Classe e reuniões com pais criados aos longos dos anos, e segundo o autor acima, para identificar aqueles que fracassam na escola. É evidente que tais nomeações não surgem do acaso. Elas expressam diferentes perspectivas de entendimento das causas do fracasso escolar ao longo da história. Abordagens essas que se organizam em torno de questões, hipóteses explicativas, metodologias de pesquisa que orientam os profissionais de diversas áreas – médicos, professores, supervisores, psicólogos gestores escolar. – em seu processo de estudo e intervenção junto a crianças com problemas de aprendizagem. Apresentamos, a seguir, uma breve caracterização de cada uma dessas abordagens.

A primeira teorização sobre as dificuldades de aprendizagem surgiu na França, no final do século XIX, ficou conhecida como Abordagem Organicista (Fijalkow, 1989), por investigar as causas do fracasso escolar levantando hipóteses sobre os possíveis distúrbios e doenças neurológicas do aluno. As pesquisas realizadas nessa linha de investigação promoveram uma verdadeira classificação médica dos problemas de aprendizagem.

No atual momento, quando se encaminha um aluno para uma avaliação neurológica, buscando apoio na contribuição da medicina para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, o resultado do diagnostico aponta, geralmente, como causa do problema escolar o quadro de dislexia, disfunção cerebral mínima ou hiperatividade.

Diversas críticas são apresentadas, atualmente, a essa abordagem do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. A abordagem organicista é sempre citada como a grande responsável pela medicalização generalizada do fracasso escolar, pois o tratamento proposto para sanar as dificuldades de aprendizagem da criança é o uso de remédios psiquiátricos.

Segundo VIDAL (1990; CYPEL, 1993)

“A facilidade com que esse diagnóstico é utilizado nas escolas cria um quadro de encaminhamento para atendimento médico e prescrição de medicamentos, levando à biologização de um fenômeno da esfera escolar, produzindo gerações que acabam por se tornar conhecidas como "geração gardenal" (p.43).

A segunda abordagem do fenômeno do fracasso escolar surgiu do desenvolvimento de pesquisas no campo da psicologia cognitiva. Trata-se de uma abordagem instrumental cognitiva, assim designada por buscar as causas das dificuldades de aprendizagem em possíveis disfunções relativas a um dos quatro processos psicológicos fundamentais: a percepção, a memória, a linguagem e o pensamento.

Segundo SENA (1999),

...o diagnóstico realizado utiliza-se basicamente do processo de investigação diferencial (comparando um grupo considerado normal a outro considerado atrasado) e busca identificar os seguintes sintomas de lateralização, o desenvolvimento inadequado da linguagem, os transtornos perceptivos visuais e auditivos, os déficits de atenção seletiva, os problemas de memória.” (p.62).

Mas Fijalkow (1989), Nunes, Buarque e Bryant (1992) analisam um grande conjunto de pesquisas desenvolvidas a partir dessa perspectiva e apontam alguns problemas que precisam ser considerados ao interpretar os resultados das mesmas. Um desses problemas diz respeito, por exemplo, à não neutralidade e objetividade das situações de teste a que as crianças são submetidas, à dificuldade de se isolar variáveis para que essas possam ser testadas independentemente uma das outras. Além disso, deve-se considerar que a abordagem cognitivista, como a organicista, procura causas do fracasso das crianças apenas em suas características individuais, desconsiderando possibilidades explicativas em outras esferas.

A abordagem afetiva caracteriza-se por privilegiar como explicação causal do fracasso escolar os transtornos afetivos da personalidade. Partidários dessa abordagem defendem que a ideia de que as causas das dificuldades de aprendizagem devem ser buscadas em perturbações no estado sócio afetivo da criança e não em supostos problemas neurológicos ou cognitivos. Nessa

perspectiva, o atraso do aluno é uma manifestação de suas dificuldades originadas de algum conflito emocional consciente ou inconsciente, cuja origem encontra-se na dinâmica familiar. Uma das críticas feitas a essa abordagem decorre do fato de que essa acaba por dar subsídios para que se responsabilize a criança e sua família por dificuldades que surgem na esfera escolar, transferindo para fora da escola – para as famílias, para as clínicas – a busca de soluções para os problemas da criança.

A abordagem denominada Questionamento da escola reúne estudos que investigam diferentes fatores escolares como intervenientes na produção do fracasso dos alunos. Entre esses se destacam, por exemplo, a inadequação dos métodos pedagógicos, as dificuldades na relação professor-aluno, a precária formação do professor, a falta de infra-estrutura das escolas da rede pública de ensino.

Segundo Sena (1999: p. 35) "deslocando a questão do aluno que não aprende para a escola que não ensinam", seguidores dessa abordagem propõem modificações na estrutura e organização da escola, afim de que essa instituição cumpra seu papel social.

A abordagem denominada *Handicap* sociocultural identifica no meio sócio familiar a origem do fracasso das crianças na escola. Adeptos dessa abordagem consideram a bagagem sociocultural dos alunos e de seus familiares um fator decisivo, tendo em vista que a maioria dos alunos que fracassam na escola é oriunda das camadas populares. Um argumento central na articulação dessa abordagem é que essas crianças apresentam uma linguagem deficitária o que, em conseqüência, implicaria em déficit cognitivo. Segundo Soares (1987), "teorias do déficit cultural, lingüístico e cognitivo ocultam a verdadeira causa da discriminação das crianças das camadas populares na escola"..

De acordo com SENA (1999),

Apenas do número significativo de pesquisas comprovando o caráter ideológico do discurso que fundamenta essa abordagem, ainda hoje podemos constatar como seus pressupostos estão presentes e influenciam fortemente a opinião dos profissionais da educação" sobre possíveis causas do fracasso escolar. (p.64).

Com a apresentação desta breve caracterização das diferentes abordagens do fracasso escolar apresentada, permite constatar, que os fracassados são situados em uma mera posição de objeto do conhecimento, marcados por um processo diagnóstico que, embora oscile entre oferecer como explicação causal do fracasso escolar ora uma disfunção neurológica ora cognitiva, ora um transtorno afetivo, ora problemas lingüísticos, não vacila em apontar esses sujeitos como deficitários.

SOARES (1987) explica que o mito da deficiência lingüística e cultural baseia-se na suposição de que:

...as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: sua linguagem é pobre – não sabem o nome dos objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem erros de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito através de recursos não verbais do que de recursos verbais. Em síntese são crianças deficitárias lingüisticamente (p.20).

Essa suposta deficiência lingüística seria atribuída à 'pobreza' do contexto lingüístico familiar em que vive a criança. Adeptos dessa abordagem associam a essa visão de um contexto familiar deficiente lingüística e culturalmente a idéia de que os familiares dessas crianças seus pais ou responsáveis não demonstrariam interesse por seu desenvolvimento escolar e não se empenhariam em dar suporte para que elas tenham condições de aprender na escola.

Segundo estudos sobre a relação entre linguagem, cultura e escolarização, alguns levam em conta a existência de diferenças lingüísticas e cultural entre crianças das camadas populares, minorias étnicas e crianças das camadas economicamente favorecidas da população, o fato da escola não estar preparada para lidar com essas diferenças seria um dos principais fatores que contribuem para a produção do fracasso escolar.

Estudos de Fijalkow (1989) apresentam evidências contrárias à idéia de que existe desinteresse por parte dos familiares das crianças das camadas populares em relação à sua carreira escolar, pois para essas famílias o sucesso na escola representaria a possibilidade de um futuro melhor para seus filhos.

Estudos desenvolvidos por Griffo (1996) e Costa (1993) demonstram o empenho dos familiares em contribuir para a reversão da situação de fracasso em que seus filhos se encontravam. Castanheira (1991) apresenta análise de como crianças das camadas populares, moradores de um bairro da periferia, eram preparados para o ingresso na 1ª série por seus pais ou por seus irmãos mais velhos. Em muitos casos, ao preparo e envolvimento da criança com a escrita antes do ingresso na escola de 1º grau não se seguiria uma continuidade do ensino de forma adequada dentro da instituição.

As crianças com dificuldades de aprendizagem não são crianças incapazes, apenas apresentam alguma dificuldade para aprender. São crianças que tem um nível de inteligência bom, não apresentam problemas de visão ou audição, são emocionalmente bem organizadas e fracassam na escola. Para Guerra (2001) “crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes, não são incapazes e, ao mesmo tempo, demonstram dificuldades para aprender. Incapacidades de aprendizagem não devem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem.”

Para Strick e Smith (2001),

as dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. As dificuldades são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e elas só podem ser formalmente identificadas até que uma criança comece a ter problemas na escola. As crianças com dificuldades de aprendizagem são crianças suficientemente inteligentes, mas enfrentam muitos obstáculos na escola. São curiosos e querem aprender, mas sua inquietação e incapacidade de prestar atenção tornam difícil explicar qualquer coisa a eles. Essas crianças têm boas intenções, no que se refere a deveres e tarefas de casa, mas no meio do trabalho esquecem as instruções ou os objetivos.

Vygotsky (1989) afirma que,

o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois, aquilo que a criança faz hoje com o auxílio de um adulto ou de outra criança maior, amanhã estará realizando sozinha. Desta forma, o autor enfatiza o valor da interação e das relações sociais no processo de aprendizagem.

Segundo Fonseca (1995),

a aprendizagem é uma função do cérebro. A aprendizagem satisfatória se dá quando determinadas condições de integridade estão presentes, tais como: funções do sistema nervoso periférico, funções do sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais.

Vários estudos têm assegurado que os dois hemisférios do cérebro trabalham em conjunto. Ainda de acordo com o autor, o hemisfério esquerdo é responsável pelas funções de análise, organização, seriação, atenção auditiva, fluência verbal, regulação dos comportamentos pela fala, praxias, raciocínio verbal, vocabulário, cálculo, leitura e escrita. É o hemisfério dominante da linguagem e das funções psicolinguísticas. O hemisfério direito é responsável pelas funções de síntese, organização, processo emocional, atenção visual, memória visual de objetos e figuras. O hemisfério direito processa os conteúdos não-verbais, como as experiências, as atividades de vida diária, a imagem as orientações espaços-temporais e as atividades interpessoais.

O autor refere que para que uma criança aprenda é necessário que se respeitem várias integridades, como o desenvolvimento perceptivo-motor, perceptivo e cognitivo, e a maturação neurobiológica, além de inúmeros aspectos psicossociais, como: oportunidades de experiências, exploração de objetos e brinquedos, assistência médica, nível cultural, etc.

Souza (1996) coloca que,

“o fator relacionado ao sucesso e ao fracasso acadêmico se divide em três variáveis interligadas, denominadas de ambiental, psicológica e metodológica. O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível sócio-econômico e suas relações com ocupação dos pais, número de filhos, escolaridade dos pais, etc. Esse contexto é o mais amplo em que vive o indivíduo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa, etc, e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, agressão, auto-estima, atitudes de desatenção, isolamento, não concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades.”

A autora ressalta que em consequência do fracasso escolar, devido à inadequação para a aprendizagem, a criança é envolvida por sentimentos de inferioridade, frustração, e perturbação emocional, o que torna sua auto-imagem anulada, principalmente se este sentimento já fora instalado no seu ambiente de origem. Se o clima dominante no lar é de tensões e preocupações constantes, provavelmente a criança se tornará um acriança tensa, com tendência a aumentar a proporção dos pequenos fracassos e preceitos próprios da contingência da vida humana. Se o clima é autoritário, onde os pais estão sempre certos e as crianças

sempre erradas, a criança pode se tornar acovardada e submissa com professores, e dominadora, hostil com crianças mais jovens que ela, ou pode revoltar-se contra qualquer tipo de autoridade. Se o clima emocional do lar é acolhedor e permite a livre expressão emocional da criança, ela tenderá a reagir com seus sentimentos, positivo ou negativo, livremente.

Strick e Smith (2001) ressaltam que,

o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

As autoras colocam que o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudanças de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola.

Para Fernandez (1990) “quando o fracasso escolar se instala, profissionais: fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos devem intervir, ajudando através de indicações adequadas.”

José e Coelho (2002) asseveram que “as crianças não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pela escola e, porque fracassam, são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou simplesmente rotulados como alunos fracos e repetentes.”

Souza (1996) afirma que,

o ambiente de origem da criança é altamente responsável pelas suas atividades de segurança no desempenho de suas atividades e na aquisição de experiências bem sucedidas, o que faz a criança obter conceito positivo sobre si mesma, fator importante para a aprendizagem.

Para Garcia (1998) “é possível conceber a família como um sistema de organização, de comunicação e de estabilidade. Esse sistema, a família, pode desordenar a aprendizagem infantil, o mesmo que podem fazer os fatores sociais tais como a raça e o gênero na escola.”

O autor ainda refere que as dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas de forma diferente em relação a outros transtornos próximos, ainda que, frente a presença em uma pessoa de uma dificuldade de aprendizagem e de outro transtorno, seja necessário classificar ambos os transtornos, sabendo que se trata de dois transtornos diferentes.

Para Strick e Smith (2001)

“a rigidez na sala de aula para as crianças com dificuldades de aprendizagem, é fatal. Para progredirem, tais estudantes devem ser encorajados a trabalhar ao seu próprio modo. Se forem colocados com um professor inflexível sobre tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados.”

Souza (1996) afirma que “as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos.” Neste aspecto, sendo a aprendizagem significativa para o aluno, este tornar-se-á menos rígido, mais flexível, menos bloqueado, isto é, perceberá mais seus sentimentos, interesses, limitações e necessidades.

Para Fonseca (1995)

as dificuldades de aprendizagem aumentam na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores, além de freqüentemente contarem com muitos professores “derrotados” e “desmotivados”. A escola não pode continuar a ser uma fábrica de insucessos. Na escola, a criança deve ser amada, pois só assim se poderá considerar útil.

Roman e Steyer (2001) ressaltam que,

“ é importante o estabelecimento de uma Rotina na escola. A Rotina deve ser desenvolvida para possibilitar, a partir da organização externa, a segurança emocional e a organização interna de cada criança. Desse modo, a Rotina favorece e complementa o processo de socialização por meio da aprendizagem das regras de convívio em grupo, da formação de vínculos e da aquisição de conhecimentos em todos os âmbitos de desenvolvimento.”

É através da rotina da escola que são identificadas algumas das queixas comuns na primeira infância, as quais em geral são erroneamente confundidas, por desconhecimento, com diagnósticos como agressividade, hiperatividade e desatenção. Esses diagnósticos, quando analisados com o devido cuidado por meio de entrevista com os pais ou responsáveis pela criança, podem revelar dados importantíssimos e que demandam orientações da própria escola.

É na listagem das causas onde aparecem naturalmente as maiores controversas, o que se compreende já que a sua própria realização pressupõe que se identifiquem também os seus responsáveis. Neste ponto ninguém se acha inteiramente culpado, o que em certo sentido é mesmo verdade. A grande dificuldade destas análises, como veremos, reside na impossibilidade de se isolar as causas que são determinantes em todo o processo.

Alunos: Atrasos do desenvolvimento cognitivo. As escalas psicométricas de inteligência têm sido apontadas como um bom indicador para identificar estas causas individuais de insucesso escolar. O problema é que a grande maioria dos alunos que falham nos resultados escolares tem um desenvolvimento normal. Há que não abusar desta explicação... A instabilidade característica na adolescência, consta entre as muitas causas individuais do insucesso. Ela conduz muitas vezes o aluno a rejeitar a escola, e deixar de investir no estudo das matérias, e freqüentemente à indisciplina. Não há como negar que as condições materiais, concretas, de vida da maioria das crianças que freqüentam a escola pública são de fato extremamente precárias, e se encontram, freqüentemente, num quadro de alimentação deficiente, falta de atenção, de carinho e de estímulos em casa, de informações, de contatos com a língua escrita, além da necessidade de ajudar, seja trabalhando seja tomando conta dos irmãos. Sabe-se também que não contam com auxílio e até mesmo espaço apropriado para estudar.

Não se prende ao olhar os alunos 'problemáticos', percebe-se uma quantidade de práticas que os objetiva. A prática de encaminhar essas crianças para psicólogos se amarra a uma série de práticas paralelas, como psicólogos fazendo avaliações diagnósticas, com testes, para encaminhamento, professores entendendo os problemas das crianças como algo individual ou familiar, a requisição de um laudo psicológico para a criança estar na classe especial, dentre outras.

Famílias sociedade Antigamente costumava-se atribuir à criança, toda culpa por seu fracasso escolar. Hoje, porém, já se reconhece que as dificuldades em aprendizagem não se dão no vazio, e sim em contextos, tanto situacionais, quanto interpessoais. Não podemos falar de dificuldades tendo somente a criança como ponto de referência: o "contexto" em que a criança se encontra precisa ser considerado. Assim, quer a família, quer a escola, podem ser grandes responsáveis

pela determinação dos distúrbios de aprendizagem. Pais autoritários, conflitos familiares, divórcios litigiosos, fazem parte de um extenso rol de causas que podem levar a que o aluno se sinta rejeitado, e comece a desinteressar-se pelo seu percurso escolar, adaptando um comportamento indisciplinado.

A origem social dos alunos tem sido a causa mais usada para justificar os piores resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos originários de famílias de baixos recursos econômicos, onde, aliás, se encontra a maior percentagem de insucessos escolares. Os sociólogos construíram a partir desta relação causa-efeito uma verdadeira panóplia, determinantes sociais que permitem explicar quase tudo:

Nas famílias desfavorecidas, por exemplo, os pais tendem a ser mais autoritários, desenvolvendo nos filhos normas rígidas de obediência sem discussão. Ora, quando estes chegam á adolescência revelam-se pior preparados para enfrentarem as crises de identidade-identificação, na afirmação da sua independência. A sua instabilidade emocional torna-se mais profunda, traduzindo a ausência de modelos e valores estáveis, levando-os a não investir na escola; Os alunos oriundos destas famílias raramente são motivados pelos pais para prosseguirem os seus estudos; pelo contrário, ao mais pequeno insucesso, estes colocam logo a questão da saída da escola, o que explica as mais elevadas taxas de abandono por parte destes alunos; A linguagem que estes alunos são obrigados a utilizar nos níveis mais elevados de ensino, sendo cada vez mais afastada da que utilizavam no seu meio familiar, aumenta-lhes progressivamente as suas dificuldades de compreensão e integração, levando-os a desinteressarem-se pela escola. Para prosseguirem nos estudos são obrigados a renunciarem à linguagem utilizada no seio familiar. Os valores culturais destas famílias são, segundo alguns sociólogos, opostos aos que a escola propõe e supõe (mérito individual, espírito de competição, etc). Perante este confronto de valores, os alunos que são oriundos destas famílias estão por isso pior preparados para os partilharem. O resultado é não se identificarem com a escola. Nesta linha de idéias, Holligshead, afirmou que,

“os mais desfavorecidos norteiam-se por objetivos a curto prazo o presente, o que estaria em contradição com os objetivos visados pela educação a longo prazo. Esta diferença de objetivos e valores acaba por os conduzir a um menor investimento escolar.”

A demissão dos pais da educação dos filhos é hoje uma das causas mais referidas. Envolvidos por inúmeras solicitações quotidianas, muitas vezes nem tempo tem para si próprios, quanto mais para dedicarem à educação dos filhos. Quando se dirigem às mesmas, raramente é para colaborar, quase colocam-se na atitude de meros compradores de serviços, exigindo eficiência e poucos incômodos na sua prestação.

Professores - sistemas escolares O papel do professor e de suas características tem sido amplamente reconhecido como um dos principais fatores que influem sobre a qualidade das relações professor-aluno e da aprendizagem dos alunos na escola. O conhecimento acadêmico e metodológico dos professores é tradicionalmente defendido como relevante para uma prática pedagógica bem sucedida.

Entretanto, pesquisas mais recente sobre o ensino-aprendizagem passaram a considerar as crenças, as expectativas, os sentimentos e as habilidades de professores de forma mais orgânica e integrada com a prática pedagógica e seus produtos. Portanto, esses aspectos podem afetar as características das relações professor-aluno e, por essa via, o desempenho e o rendimento dos alunos. As relações professor-aluno, geralmente iniciadas, mantidas ou concluídas através da mediação direta ou indireta do professor, constituem um momento privilegiado de concretização do seu pensamento pedagógico e da transmissão, intencional ou não, de suas crenças e sentimentos sobre o aluno, sobre as causas responsáveis pelo sucesso e fracasso dos seus alunos na escola, sobre seu próprio papel como professor, sobre a função da escola e tantos outros aspectos importantes do contexto educacional.

Deste modo, o papel de agente e mediador de relações em sala de aula, requerido no trabalho docente, exige do professor não apenas conhecimento acadêmico e habilidades didáticas - pedagógicas, mas também, um conjunto de crenças e competências que se alimentam reciprocamente. Com base nesta perspectiva, a pertinência e adequação de se compreender o sucesso e fracasso escolar, por meio das atribuições de causalidade, vem sendo cada vez mais reconhecida nos estudos realizados nesta área, sobretudo ao constatarem que as atribuições de causalidade dos professores para o sucesso e fracasso escolar dos

seus alunos influenciam as expectativas de sucesso e fracasso destes alunos, como também o desempenho acadêmico, as emoções e a motivação dos mesmos.

Gama e Jesus (1994) investigaram as atribuições de causalidade e as expectativas de professores sobre o desempenho escolar de seus alunos de escolas públicas. Verificou-se um deslocamento das atribuições para o fracasso escolar do âmbito da escola e do professor para o campo de responsabilidade individual do aluno e de sua família mais especialmente o interesse, esforço e condições econômicas de seus integrantes. Os alunos considerados pelo professor como menos inteligentes não apenas geravam expectativas de que o seu desempenho final seria baixo, como também eram sistematicamente reprovados.

Em estudos semelhantes, Maluf e Bardelli (1991) e Neves e Almeida (1996) demonstraram que, em geral, professoras do ensino fundamental atribuem o mau rendimento escolar dos seus alunos a causas familiares e a problemas de saúde física.

Juvonen (1988) verificou que os professores vêem as causas do fracasso dos alunos como estáveis, reduzindo as expectativas de sucesso do aluno e elevando as de fracasso. Verificaram que o professor parece ter uma visão da motivação do aluno como algo estável e incontrolável, o que pode impedi-lo de perceber possíveis estratégias de intervenções e mudanças em alunos com dificuldades motivacionais. Essas expectativas transformam-se em teorias acabadas sobre o desempenho dos alunos e em profecias de auto-realização.

Em síntese, pode-se afirmar que as atribuições de causalidade dos professores afetam as relações professor-aluno e, por esta via, a aprendizagem e o desenvolvimento sócio emocional dos alunos, justificando o investimento em identificar e intervir sobre esses aspectos em nosso meio, sobretudo ao se levar em consideração o reduzido número de pesquisas nessa área com professores brasileiros do ensino fundamental. Como as atribuições de causalidade são passíveis de mudança, esse conhecimento pode oferecer importantes subsídios para a análise de condições objetivas de produção de crenças inapropriadas e para a criação de novas condições geradoras de um contexto simbólico mais favorável ao sucesso escolar.

Os Métodos de ensino, recursos didáticos, técnicas de comunicação inadequadas às características da turma ou de cada aluno, fazem parte igualmente de um vasto leque de causas que podem conduzir a uma deficiente relação pedagógica e influenciar negativamente os resultados.

A gestão da disciplina na sala de aula é outro fator que condiciona bastante o rendimento escolar dos alunos. Mas estamos longe de poder afirmar que uma aula completamente disciplinada, seja aquela onde o insucesso escolar desapareça.

Os professores no início do ano criam expectativas positivas ou negativas sobre os alunos que acabam por influenciar o seu desempenho escolar. Embora não sejam os professores a inventar os bons e os maus alunos, as investigações de Rosenthal e Jacobson demonstraram que os preconceitos destes são muitas vezes inconscientes, prejudicando muitas vezes os alunos sem que os professores se apercebam. Uma coisa parece certa, os alunos de baixa expectativa são mais prejudicados do que são favorecidos, os altamente expectados. Ora, acontece que os alunos de estatuto sócio-cultural mais baixo são os mais negativamente considerados, tornando-se as principais vítimas das expectativas negativas ou baixas. Os alunos mais baixamente expectados são em geral mais mal tratados pelos professores.

Existe na cabeça da maioria dos professores, um padrão de avaliação que tende a coincidir com uma curva normal. Assim, na avaliação que produzem, partem em geral do pressuposto que apenas alguns são bons, a maioria são médios, e proporcionalmente ao número dos primeiros, existem uns quantos que são mesmo maus e tem que ser eliminados.

A avaliação, conforme demonstram inúmeros estudos nunca é absoluta, pelo contrário varia em função de uma multiplicidade de fatores. As modas pedagógicas, o contexto escolar, os métodos de avaliação, as disciplinas, os professores, os critérios utilizados, o modo como estes são interpretados, etc. Em resumo: a avaliação dá também um forte contributo para o insucesso escolar.

A dificuldade dos professores em lidarem com fenômenos de transferência conduz por vezes a situações com graves reflexos no aproveitamento dos alunos. O

docente ao ser identificado com o pai ou mãe que o aluno se deseja afastar, torna-se alvo contra o qual o aluno dirige toda a sua agressividade, gerando deste modo permanente conflitos na sala de aula, conduzindo-o ao insucesso.

À crescente feminização do ensino são igualmente atribuídas culpas pelo insucesso. As professoras, conforme apontam alguns estudos, parecem ter uma maior preferência pelas meninas, o que poderá explicar o melhor aproveitamento destas face ao conseguido pelos rapazes, os mais penalizados.

Escolas Segundo Arroyo (2000, p.12),

o tema do fracasso nunca nos abandonou e o pensamento educacional brasileiro insiste em velhas concepções que o explicam como algo externo ao processo de ensino e à sua organização. Para esse autor, o que preocupa não é a temática do fracasso, mas a forma como continua sendo encarado.

Também para Arroyo,

abordagens como a da Privação Cultural e das carências sociais e nutricionais dos alunos e suas famílias, que resultaram em programas como o da Educação Compensatória, ainda estão presentes entre nós. Tais abordagens, embora há muito tempo superadas no discurso, e mesmo entendendo-se hoje, que grande parte da fabricação do fracasso escolar está na própria escola, e em seus fatores intra-escolares, o tema do fracasso ainda é tratado como se “estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica. Esse caráter, do fracasso como algo externo ao processo de ensino e à sua organização, parece-nos um dos aspectos mais preocupantes”. (Arroyo, 2000, p.12)

A organização escolar pode contribuir de diferentes formas para o insucesso dos alunos. Frequentemente esquece-se esta dimensão do problema, vejamos alguns casos típicos - O estilo de liderança do diretor, presidente do conselho executivo, etc. A questão não é displicente, nem mesmo nas nossas escolas burocratizadas e muito dependentes do Ministério. Todos conhecemos diretores ou presidentes que quase sempre conviveram com excelentes resultados nas escolas por onde passaram, e outros que parecem atrair problemas ou maus resultados coletivos. Expectativas baixas dos professores e dos alunos em relação à escola. Nas escolas onde isto acontece os resultados tenderão a confirmar o que todos afinal estão à espera.

A organização de turmas demasiado heterogêneas, não apenas dificulta a gestão da aula pelo professor, mas também a sua coesão do grupo, traduzindo-se

no incremento de conflitos internos. Tudo somado tem mais uma causa para o insucesso. O clima escolar, isto é, a qualidade do meio interno que se vive numa organização, é consensual que influência bastante o comportamento dos seus membros contribuindo para o seu sucesso ou fracasso. O problema é que o clima escolar resulta de uma enorme variedade de fatores, sobretudo dos que são de natureza imaterial como as atitudes, esperanças, valores, preconceitos dos professores e alunos, o tipo de gestão e não tanto do ambiente físico, instalações e localização da escola. O problema é identificar quais são as causas determinantes para um mau clima escolar. Uma coisa é certa, os alunos que trabalham num bom clima tendem a obter melhores resultados que os restantes.

Sendo a escola, o lugar de perpetuação da cultura, dos saberes e dos valores de dada sociedade, não pode se eximir de tais compromissos e ser responsável pela exclusão, evasão e fracasso de seus alunos, pois nesse caso, estará sendo incoerente com seus princípios e falhando em sua função social. Para Lüdke (2001, p.27) “no nível fundamental do ensino “pode-se e deve-se esperar que o sucesso chegue a todos os alunos, já que é um direito de todos eles, como cidadãos, o que, infelizmente, ainda está longe de ocorrer entre nós””.

A superação de dicotomias clássicas em educação, como por exemplo, a idéia da escola enquanto espaço de reprodução ou de transformação, a escola como espaço de manutenção dos padrões dos setores dominantes ou de ascensão das camadas da população menos privilegiadas faz-se urgente. Tais atribuições dadas à escola aparecem como sendo excludentes entre si. A superação desse pensamento dicotômico, bem como a compreensão do espaço escolar em toda a sua complexidade já existe em diversos autores. A escola passa a ser entendida como um espaço de tensões, de variadas alternativas e como uma instituição que abriga socialmente diferentes papéis. Ao iniciar o século XXI, portanto, a educação começa a dar indícios de superação dos diferentes discursos sobre as causas do fracasso escolar.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR PERANTE O FRACASSO ESCOLAR

Na atual situação em que se encontra a educação brasileira, o fracasso escolar é um verdadeiro jogo de empurra, todos são responsáveis, mas ninguém assume esta responsabilidade. Mas uma coisa fica patente, o administrador escolar se julga o menos responsável e, na maioria das vezes, sem culpa alguma.

O que devemos considerar neste momento, é que a idéia de se ver o administrador escolar e o supervisor pedagógico como administrador e supervisor de empresa, já está ultrapassado. Todos os que estão na escola, independente de funções, são responsáveis pelo fracasso ou sucesso escolar e, por isso, o gestor escolar tem que ter um papel diferente do que está sendo cobrado dele. E neste ponto faço questão de diferenciar uma coisa da outra: o papel do Gestor da educação escolar e do Administrador (gerente) da escola.

O Gestor da Educação Escolar tem a responsabilidade de coordenar as ações pedagógicas da escola e o Administrador da Escola, de cuidar das questões ligadas à manutenção e o funcionamento dela. Um planeja conjuntamente e acompanha o desenvolvimento do projeto pedagógico, o outro garante as condições físicas e materiais para que o projeto pedagógico seja executado satisfatoriamente. São papéis distintos, mas de grande importância para garantir as ações educativas que são desenvolvidas na escola.

Hoje o Gestor desempenha mais a função de gerente, síndico, qualquer coisa semelhante, menos a de um educador na gestão da educação escolar.

O Gestor da Educação Escolar tem que ser um líder e democrático, na medida em que tem a responsabilidade de coordenar as ações pedagógicas, ser capaz de socializar as decisões, descentralizar as ações delegando responsabilidades, acatar e encaminhar as deliberações da maioria. Tem que ter um compromisso claro com a educação, evidenciando-se este compromisso, nas propostas que tenha para garantir a permanência do aluno na escola, não condicionada unicamente no aspecto relacionado à merenda escolar e bolsa escola, mas as ações que propiciem a necessidade e a satisfação de estar na escola.

Deve ser uma pessoa capaz de acreditar no papel importante que tem a organização dos estudantes no Grêmios Estudantis, a organização dos pais dos alunos na Associação de Pais, estimulando a criação dessas entidades ou

apoiando-as quando existirem. Entender que o Sindicato é a instância máxima de representação dos trabalhadores da educação, e têm que ser respeitados os encaminhamentos deliberados, por maioria, nas assembléias da categoria.

CONCLUSÃO

A história mostra que a muito tempo a escola, convive com problemas de aprendizagem, muitas vezes geradora do fracasso escolar. A investigação desses problemas remete a um leque infinito de possibilidades, capazes de se entrecruzarem, requerendo do estudioso da área atenção e sensibilidade para detectar falhas que denunciam causas, apontando caminhos para uma atuação pedagógica, com vistas a contribuir na libertação da criança, favorecendo seu desenvolvimento pleno. Portanto, buscar soluções para o fracasso escolar não consiste em patologizar o aprendente, mas em ampliar este foco, abrindo espaço para outras variáveis que também influenciam no processo da aprendizagem como a instituição, o método de ensino, as relações ensinante - aprendente, os aspectos sócio-culturais, a história de vida do sujeito, entre outras.

No presente trabalho objetivou-se mostrar que não existe um único “responsável” pelo fracasso escolar. Muitas vezes a escola situa o problema do fracasso no indivíduo, considerando-o como portador de algum tipo de “desvio” ou “anormalidade.” Em face da criança que fracassa muitas vezes a escola e os profissionais da educação não levantam problemas como a estrutura da escola, a estrutura social e a inadequação dessa estrutura à situação real de vida da criança.

Daí pode surgir os motivos do fracasso escolar: uma não-aproximação e conhecimento do aluno e de suas necessidades. Principalmente se estes alunos apresentarem uma realidade diferente da realidade do ensinante.

Conclui-se só a escola não resolverá todas as circunstâncias que envolvem a questão das dificuldades escolares, mas o que deve ser intensificada é a preparação das escolas e professores para receber alunos com capacidades adquiridas de

histórias culturais cada vez mais diferentes, o que produz seres humanos com capacidades diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICA

ARROYO, M. G. **Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.**In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, A. (orgs.) **Para além do Fracasso Escolar.** 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BAETA, Anna Maria B. et alii. **O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981).**

BRANDÃO, Zaia et alii. **Evasão e repetência no 1º grau no Brasil - A escola em questão.** Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.

CARRAHER, Terezinha; SCHLIEMANN, Ana Lúcia; CARRAHER, David. **Na vida dez, na escola zero.** 9º ed. S.P: Cortez, 1995.

CASTANHEIRA, M. L. **Da escrita no cotidiano à escrita escolar.** Revista Leitura: Teoria e Prática, 20. Campinas: ABL, 1991. P. 35-42.

COELHO, Ana silva Borges figueiral. **O fracasso escolar e os distúrbios de aprendizagem.** Publicado pela Associação Brasileira de dislexia. São Paulo.

COLLARES, C. A., MOYSÉS, M. A. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem.** *Cadernos Cedes*, 28. São Paulo: Papirus. P. 31-48.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência.** Porto Alegre: Kuaarup, 1993.

CYPEL, Saul. O aprendizado escolar: reflexões sobre alguns aspectos neurológicos. *Revista FDE*, 19. São Paulo, 1993.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FIJALKOW, J. **Malos Lectores: por qué?** Madri: Piramide, 1989.

FONSECA, V. **Introdução as dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAMA, E. M. P. & Jesus, D. M. (1994). **Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(3), 393-410.

GARCIA, J.N. **Manual das dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOMES, M. F. C. SENA, M. G. C. (orgs). **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GRIFO, Clenice. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz.** Centro de Referência do Professor: Séries Cadernos do Professor e Programa da Pós-Graduação da FAE/UFMG, 1996.

GUERRA, L.B. **A criança com dificuldades de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

LÜDKE, M. **Evoluções em Educação.** In: Franco, C. (org.) *Avaliação, Ciclos e Promoção Na Educação.* Porto Alegre, Ed. Art Med, pp.29-33, 2001.

MACHADO A. M. **Avaliação e Fracasso: a produção coletiva da queixa escolar.** In: AQUINO, Julio Groppa (Org) **Erro e Fracasso na Escola: alternativas teórico práticas.** 2ª ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-79

Maluf, M. R. & Bardelli, C. (1991). **Que valor o professor atribui a capacidade e resultado obtido pelos alunos em contexto de realização escolar?** *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36(4), 132-41.

NUNES, T, BUARQUE, L. e BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura.** São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1992. P. 13-31.

PATTO, Maria Helena. **Para uma crítica da razão psicométrica.** *Psicologia USP.* São Paulo, vol. 8, nº1, p. 47-62, 1997.

SENA, Maria das Graças de Castro. **Dispositivo** , 1. Belo Horizonte: Clínica d'Iss, 1999. P. 73-78.

SOARES, Magda B. **Linguagem e Escola- uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1987.

SOMACAL, Cláudia. **Caderno Temático da Constituinte Escolar,** Secretaria de Estado da Educação, RS, Porto Alegre, 2000.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos.** Bauru: EDUSC, 1996.

STRICK, C. e SMITH, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z** – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.