

SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR

Aluna: Andréia Maria Ribeiro de Lima

Orientadora: Cristiane Ribeiro

Curitiba, fevereiro de 2010.

RESUMO

Este artigo tem como temas centrais a análise de pressupostos que nortearam o estudo do desempenho escolar de grupos sociais populares e a defesa de um olhar diferenciado sobre as práticas escolares. Avalia um conjunto de proposições dedicadas ao tratamento do sucesso/fracasso escolar, em particular a vertente pedagógica que se consolida na década de 1980 – identificada usualmente como pedagogia crítica. Vê-se que o trabalho escolar está voltado para o fracasso e sua incessante busca por culpados, sem que haja uma auto análise de suas reais funções na construção de uma cidadania ao menos digna.

Considera-se em geral que as teorias analisadas trataram os grupos sociais populares a partir de um pressuposto de deficiência – no caso das teorias liberais – ou construíram uma visão monolítica e vitimizante. Trata-se com mais ênfase das famílias, primeiras educadoras das crianças. Famílias de vários níveis sociais e culturais, famílias preocupadas ou não com seus filhos. Lembra-se da importância das discrepâncias entre o desempenho fora e dentro da escola, muitas vezes os profissionais da educação não conseguem transpor o conhecimento para a realidade do aluno. É necessário valorizar mais aquilo que o aluno já traz de casa, compreender seu raciocínio, mesmo que muitas vezes ele chegue a um resultado que não é esperado, mas precisa-se avaliar o processo que ele enfrentou, o tempo que ele demorou e de que forma ele conseguiu chegar até ali, isso é valorização ao “sucesso” do aluno. O entretimento das diferentes vozes – alunos, teóricos, políticas, pesquisas – conduziu a caminhos pouco percorridos sobre sucesso/fracasso escolar, não basta encontrar as causas e as soluções, é preciso intensificar a vigilância sobre os efeitos das políticas públicas na vida dos alunos, é preciso intensificar a compreensão que os alunos mantêm com a escola e com o conhecimento ali trabalhado, enfim é preciso intensificar o respeito ao direito básico de educação que não possibilite experiências apenas de fracasso escolar.

INTRODUÇÃO

Quando uma criança entra na escola, cheia de sonhos e esperanças, os pais e ela mesma não tem razões para duvidar de seu sucesso na aprendizagem. Aprendeu a andar, comunicar-se, relacionar-se com os outros, comprar leite e pão no bar da esquina, pensar, criar, fazer pequenos trabalhos, conviver com seus pares, cuidar dos irmãos menores enquanto seus pais trabalham, cuidar da casa, etc. Sendo assim, da mesma forma deverá aprender a ler, a escrever e a calcular.

No entanto, para a surpresa de muitos, as coisas não acontecem exatamente dessa forma. “Porque não consegue aprender, o que há de errado

com esse aluno?” Essa pergunta é feita pelos pais e professores todos os anos e, como resposta, surge as mais diversas e complexas explicações, na tentativa de encontrar a solução redentora do problema. Buscam-se nas mais diversas fontes prescrições de como agir e o que fazer, contudo para que essas ações apresentem algum resultado, é necessário considerar que cada sujeito é constituído muito mais por singularidades do que por generalidades.

Ao contrário do que se esperava, ou seja, a aprendizagem da leitura, da escrita e o cálculo não raras às vezes, o aluno é interdito por outras aprendizagens: ele aprenderá as regras escolares de comportamento propostas pelo sistema educativo, respeitará a hierarquia de poder, aprenderá a norma culta da língua, entenderá que somos diferentes e por isso é natural que alguns aprendam e outros não, aprenderá que na escola é lugar de escutar, copiar, calar e que existe uma vida dentro e outra fora dela.

É possível encontrar na literatura brasileira diferentes caracterizações para sucesso/fracasso escolar, porém vê-se mais autores tratando especificamente do fracasso, pois é um tema mais difícil de lidar. Abordá-lo exige compreendê-lo em tempos e espaços da realidade que possam caracterizá-lo sem generalizações. O fracasso escolar tem características diferentes em cada escola que imergimos ou investigamos.

Moro (1995:144) destaca a forte presença da idéia de “fracasso” na cultura escolar e afirma – conforme a própria legislação – que “espera-se o fracasso de certas crianças e por dificuldades delas próprias” e, para solucionar o problema, ou chegar ao sucesso, também se encontram previstos formas de que se “enquadrem” no sistema regular de ensino, como o reforço escolar, os programas de (re) adequação idade-série, entre outros...

Freire (1994:119-20) adjetiva fracasso escolar como um conceito ingênuo e malicioso, expressões da ideologia dominante para imputar a culpa nos educandos, sendo estes os responsáveis pelas deficiências de aprendizagem, jamais o sistema. *“É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes”*.

Estudar sobre sucesso/fracasso escolar significa produzir polêmica, pois, é remeter novos olhares para a constituição da história das sociedades e suas influências na educação institucionalizada, é remeter novos olhares para a

concepção familiar dos indivíduos e por que não para a concepção de educação que sem tem nos dias de hoje.

REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O TEMA:

I. SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR: UMA TRAJETÓRIA DE (RE) SIGNIFICAÇÕES

Tomando emprestado as palavras de Freire, vê-se que:

Pedaços de tempo que, de fato, se achavam em mim, desde quando os vivi, a espera de outro tempo, que até poderia não ter vivido como veio, em que aqueles se alongassem na composição da trama maior. Às vezes nós é que não percebemos o parentesco entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de 'soldar' conhecimentos desligados e, ao fazê-lo iluminar com os segundos a precária claridade dos primeiros.

(Freire, 1998:19)

Neste artigo, reflete-se uma trajetória de preocupações, encontros, reflexões, vivências, ausências, aprendizagens, sonhos, angústias, desencantos, esperanças, abandonos, derrotas, vitórias, enfim, uma pluralidade de situações que tecidas fazem parte destas tentativas de (re) significações, na expectativa de que possam contribuir para a reflexão acerca do sucesso/fracasso escolar.

De qualquer forma, o processo de elucidação dos mecanismos de funcionamento da estrutura escolar encaminhado a partir do final da década de 1960, por um conjunto de pensadores – franceses em sua maioria -, foi uma ruptura significativa com o paradigma dominante no campo das desigualdades escolares. Esses autores tinham como objetivo criticar a pretensa legitimidade da educação e da escola como instrumentos objetivos para a classificação social de indivíduos e grupos. No embate, redefiniu-se o campo temático e emergiu um novo campo de análises sobre vínculos entre estabelecimentos de

ensino e o conjunto da sociedade. As novas investigações – identificadas com o pensamento crítico-estruturalista por excelência – expressavam uma postura que viria a ser situada no paradigma conflitualista, em função de sua particular valorização dos embates entre grupos dominantes e dominados no sistema social, cujo cerne era uma crítica radical à atuação da escola, em seus mais diferentes aspectos.

Cabe salientar também a dominância de uma base macrossociológica, para a explicação das desigualdades escolares. Estabeleceram-se em geral, vinculações – diretas e imediatas – de agentes coletivos e entidades escolares com outras instâncias sociais. Significa dizer que – em que pese às diferenças de conteúdo – elementos da análise, agentes, espaço escolar, conteúdos de ensino, eram pensados dentro de uma perspectiva estrutural, onde a reprodução social aparecia como elemento referencial, embora interpretada a partir de éticas e conceitos diferenciados.

No processo, as abordagens que pesquisadores conflitualistas se propunham a desenvolver foram-se fazendo hegemônicas no campo do estudo das desigualdades escolares. Bourdieu se tornou referência fundamental pela capacidade de impor uma problemática, e seus trabalhos, dentro de um viés culturalista, serviram de parâmetro para vários outros autores.

No início da década de 1970, os educadores brasileiros se viram pressionados por duas posturas abrangentes e antagônicas: de um lado, aqueles identificados com o pensamento educacional então hegemônico nos EUA visualizavam e buscavam resolver os desafios escolares a partir de uma lógica funcional. Nesse sentido almejavam construir padrões regulares de comportamento e aprendizagem – em uma perspectiva pejorativamente denominada tecnicista – e/ou propunham formas compensatórias, a fim de enfrentar as insuficiências de desempenho que identificavam em alunos oriundos de grupos sociais populares. Em outro pólo, educadores identificados com as teorias da reprodução sustentavam uma postura crítica ao Estado autoritário e a escola – questionando ao extremo suas existências.

Consequentemente, o movimento provocou novas interpretações da desigualdade escolar no Brasil, de maneira mais evidente a partir da segunda metade da década de 1970. no caso, destacou-se o fortalecimento da percepção de que as diferenças entre os ambientes socioculturais das crianças

são transformadas em deficiências pelo sistema escolar que seria dominado por concepções de mundo e práticas pedagógicas adequadas principalmente as experiências e interesses das classes sociais dominantes. Assim, desenvolveu-se o postulado de que os alunos de grupos sociais populares – e/ou famílias – não eram os verdadeiros responsáveis por sua exclusão precoce da instituição escolar. Esta concepção gerou inclusive, a transformação posterior do termo fracasso escolar em uma noção politicamente incorreta no campo educacional.

A importância assumida paulatinamente, por este fenômeno e essa concepção no debate teórico favoreceu o deslocamento de um conjunto de pesquisadores para o interior do espaço escolar, principalmente aqueles comprometidos com um pensamento crítico ao sistema social. A vertente – que se fez dominante no tratamento dessas desigualdades – listou como problemas as práticas cotidianas dos professores e alunos, os programas curriculares, as atividades pedagógicas diversas e /ou as relações de poder afirmadas pelos atores escolares.

Além dessa ênfase no espaço intra-escolar orienta-se uma dupla perspectiva: a desculpabilização dos alunos e famílias dos setores populares e de forma concomitante a crenças nas possibilidades de a instituição escolar cumprir papel positivo na transformação social.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS LEVANTADOS

II. AS EVIDÊNCIAS REFERENTES AO SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR

Uma fila de espera que não diminuía nunca. Escola ansiosa pelos resultados de uma avaliação que poderia confirmar ou não suas “suspeitas” quanto à “incapacidade” na aprendizagem de alunos seus. Famílias tão ansiosas quanto os professores, na expectativa de uma suspeita de deficiência mental num filho seu. Alunos desorientados e desestimulados a continuarem seus estudos diante de uma realidade de múltiplas repetências, que reafirmavam continuamente sua incapacidade em aprender.

Este quadro revela alguns nuances da realidade vivida por escolas, famílias e alunos, que após reprovarem anos seguidos ou não conseguirem, já em seu primeiro ano de escolaridade, acompanhar o ritmo de aprendizagem exigido a série que está matriculado, acabam concebendo a hipótese de uma deficiência mental que justifique tal situação. Esta realidade, embora em muitos estados brasileiros tenha sofrido adaptações e mudanças, ainda caracteriza o sistema educacional atual. As classes especiais, que funcionam dentro das escolas regulares, é o destino suposto pelos professores ao encaminharem alunos para a Avaliação Psicoeducacional.

Necessita-se ter consciência de que práticas e concepções inadequadas, relacionadas a uma “cultura do fracasso” acabam gerando situações de discriminação por desconsidera-se a singularidade e as experiências que o aluno acumulou no período anterior a escola e principalmente as experiências que continua vivenciando.

Durante muito tempo atribui-se única e exclusivamente o problema a metodologia do professor, nos dias atuais continua-se acreditando que este tem sim sua responsabilidade, mas esta responsabilidade não pode ser vista como apenas sua. É imperioso irmos além de meras críticas demarcativas. Uma (re) significação do sucesso/fracasso escolar inicia por situá-lo num tempo e espaço históricos, envolvendo sujeitos concretos com experiências de fracasso. Entendermos as redes de significados tecidas nos campos da política e da economia, pelas relações sociais, culturas e religiosas – que formam o amálgama da vida social – é fundamental para entendermos a educação, seus limites, suas possibilidades, sua práticas seculares, seus discursos. Neste sentido, para entendermos o fracasso escolar e chegarmos ao sucesso, precisamos vislumbrar a “cultura da exclusão” que perpassa tanto a escola quanto as demais instituições da modernidade.

Quando se pensa na caminhada que diversos estudiosos tiveram para poder ter clareza sobre as práticas da escola, entende-se melhor – entender não significa aceitar – as falas e ações dos professores. Vê-se quanto é fundamental investir na formação continuada, quanto é importante uma formação humana profissional que esteja relacionada reflexivamente a experiência de vida destes professores.

No fundo, a experiência profissional se dá no corpo da existência maior. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente (Freire, 1994:107).

Com esta pesquisa destacam-se três aspectos importantes que caracterizam o conjunto de considerações apresentadas: um aponta que o sucesso e/ou fracasso escolar está ligado ao conjunto da origem social do país, o segundo atribui ao aluno algum tipo de deficiência e o terceiro refere-se a questões políticas e pedagógicas presentes na organização do sistema educativo.

A ênfase sobre a reprodução da origem social dos pais, pode ser mais evidenciada na literatura sobre o fracasso escolar nas décadas de 60 e 70 que se preocupou em produzir explicações sobre diferenças entre posições sociais. Charlot (2000:24) aponta dois desvios interpretativos: o primeiro ocorre ao afirmar-se a existência de *“uma correlação estatística entre a origem social e o sucesso escolar”*. Embora, estatisticamente possa haver correlações, corremos o risco de uma falsa interpretação ao traduzir “posição social” dos pais por “fracasso” ou ‘sucesso’ escolar dos filhos: pais ricos, filhos com sucesso escolar; pais pobre,, filhos com fracasso escolar.

O segundo desvio apontado por Charlot (2000:24) refere-se ao tema “reprodução” que, pode remeter a idéia de “cópia”, como a de uma obra-prima. *“Reprodução, porém, é frequentemente interpretado como ação de reproduzir; considera-se, então, muito além do que foi efetivamente mostrado, que a posição dos pais produz a dos filhos.”*

A reprodução da origem social dos pais pelos filhos é geralmente entendida com uma facilidade muito maior do que realmente possui. Para se igual ao pai e/ou a mãe, não basta se filho.

Outro aspecto evidenciado na referida pesquisa são as “deficiências”. Sejam elas entendidas como socioculturais ou como cognitivas, aparecem como um indicador significativo que povoa os argumentos de situações de aprendizagens fracassadas. Deficiência pressupõe a falta de algo, constatado efetivamente quando o aluno apresenta uma situação de fracasso.

Ao constata-se uma ‘falta’ no fim da atividade, essa falta é projetada, para o início dessa atividade: faltam ao aluno em situações de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado (e o professor...) fosse eficaz. Ele é deficiente (Charlot, 2000:24).

Percebe-se que deficientes estão os conceitos e estruturas educacionais que se fecham diante de situações singulares, não padronizadas. Produziu-se um modelo único de sujeito, quando todos têm especificidades individuais. Freire (1995a:72) aponta características da educação que precisamos.

(...) uma educação que proponha ou aproveite situações em que os educandos experimentem a força e o valor da unidade na diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. (...) Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar, são atos sérios, mas também provocadores de alegria.

Existe ainda um terceiro aspecto referente a uma relação conturbada entre políticas públicas e formação pedagógica. Vê-se aqui uma tensão que abrange tanto a formação inicial – tanto em nível médio como superior – que não raras vezes é marcado por pressupostos educacionais ultrapassados, como o processo de formação continuada que, muitas vezes, não possui força suficiente para incidir na natureza do olhar dos professores sobre os alunos.

Quando questões sócio-econômicas são consideradas a causa “verdadeira”, ou quando fatores intra-escolares, como a formação dos professores, tentam explicar integralmente o fracasso escolar, esta se retirando da análise todas as relações que os alunos estabelecem com a escola e com seu entorno. O aluno deixa de ser o sujeito que vive a experiência do fracasso escolar para ser o objeto que, direta ou indiretamente o produz. Estudaram-se a questão sócio-econômica, os aspectos pedagógicos, os aspectos psicológicos, envolvidos na aprendizagem desse aluno, pois, são reflexões importantes e significativas. Contudo, a natureza do olhar produzido pode ser prenhe de significados diferentes ou mesmo contraditórios. Se, por um lado a modernidade nos possibilita esta mobilidade, por outro lado, o problema emerge do diálogo interno que estes diferentes domínios – que constituem a vida humana – produzem, chegando, não raras às vezes, a limitação da “pobreza classificatória”.

Família e aluno ideais constituem a natureza de um tipo de formação dos professores que omite questões básicas: o respeito à diversidade, a valorização de diferentes culturas, o conhecimento produzido pelo aluno nas relações de seu cotidiano, a produção de um conhecimento útil, a valorização

do amor, da paz, do afeto, da solidariedade, da cooperação... Precisa-se de uma formação que permita ver além do visível, que esteja despida de preconceitos, de modelos de família e de alunos ideais.

Diante da manifestação dos professores de que o motivo da não aprendizagem escolar estaria na omissão da família, tornou-se pertinente questionar que tipo de atuação a escola espera da família e como esta se manifesta diante da escola.

A distância posta ente escola e família produz conflitos simbólicos onde a escola posiciona-se detentora do padrão de valores, crenças e conhecimentos "legítimos".

O fato da maioria dos pais com o ensino fundamental incompleto procurarem um médico diante da dificuldade do filho, parece ser uma atitude perfeitamente adequada às responsabilidades e ao saber-fazer das famílias: prover condições de saúde que não interfiram no desenvolvimento do filho. Quem parece estar omitindo ou distorcendo sua função é a escola, que não tem dado conta de prover condições de aprendizagem.

Seriam os pais com o ensino fundamental ou médio completos, que levam seus filhos a especialistas (psicólogos, pedagogos, fonodólogos), bem vistos na escola? Possivelmente sim, mais pela atitude "preocupante" e "atenciosa" da família do que pelos resultados obtidos.

As famílias constituem redes internas de ajuda a seus filhos e, silenciosas, sem palavras de ordem, sem grandes causas sociais, lutam, com suas armas, por um direito: educação. Educação que imaginam que poderá assegurar a seus filhos melhores condições de sobrevivência, educação que poderá fazer com que sejam mais bem aceitos socialmente, educação que poderá proporcionar-lhes maior dignidade... ou não. Educação que, de modo geral reproduz jogos de poder, educação que não lhes permite criar, educação que reforça sua inferioridade... Diante dessa educação os pais são acusados de omitirem-se.

1.3 PRODUÇÕES TEÓRICAS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Os enfoques sobre o fracasso escolar assumem, ao longo da história da educação escolarizada obrigatória, diferentes posições e argumentações. A

generalização implica em julgamentos de valores em função do ideal de cada tempo: aluno ideal, família ideal, aprendizagem ideal, disciplina ideal.

O ideário pedagógico ainda nutre-se, muitas vezes, de argumentos psicológicos, sociológicos e antropológicos, gestados a mais de um século, resultado da busca de explicações que justificassem a supremacia de arianos sobre os negros, dos ricos sobre os pobres, dos homens sobre as mulheres, classificando como “anormais”, “inaptos”, “atrasados”, “desajustados”, os segundos. Uma viagem por estas três ciências – psicologia, sociologia e antropologia – encontra os embriões de teorias racistas e culturais que ainda tentam justificar o chão fértil das explicações para as causas do fracasso escolar.

A necessidade de explicações científicas que justificassem tais supremacias tem na (ir) racionalidade moderna o alimento de que necessitam. O controle das causas explica e justifica as conseqüências, aspirando à ordem linear da sociedade.

Patto (1990), como influência da antropologia, da sociologia e da psicologia, destaca a produção de teorias racistas, teorias de carência cultural e teorias de aptidões individualizadas que justificam as diferenças sociais – e escolares – transformando-as em causas inerentes de fracasso. A transposição das idéias darwinistas para o ambiente social gerou uma biologização mistificadora e justificadora da exploração dos países colonialistas.

As teorias racistas, rompendo com dogmas da igreja – segundo os quais todos os homens foram criados a imagem e semelhança de Deus e também o mito da origem do homem, tendo Adão como pai comum – buscaram bases em teses sobre a relação entre clima e temperamento e em suas crenças na herança de caracteres adquiridos. Baseadas num cientificismo ingênuo e num racismo militante, tais teorias, além de justificar as conquistas de outros povos, foram também justificativa de diferenças entre classes sociais, principalmente onde a linha divisória entre classe e raça coincida.

Desde a psicologia, como pressupostos de “aptidões naturais hereditárias”, são reforçadas as fronteiras de raça e classe sociais definidas antropológicamente. Por meio de testes de inteligência, reforçam a impressão de que os melhores lugares sociais eram ocupados pelos mais aptos – e ricos. Os médicos foram os primeiros a se ocuparem com as dificuldades de

aprendizagem por volta do final do século XVIII e século XIX, pautados pelo desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente em psiquiatria. Estudos em neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria foram realizados em laboratórios anexos a hospitais e hospícios.

A criação de categorias como “duro de cabeça” e “idiota” facilitam o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais e hospícios para a escola.

As crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (Patto, 1990:41).

Da afirmação de raças e de indivíduos inferiores e/ou diferentes passou-se a afirmação de culturas inferiores e/ou diferentes. A teoria da carência cultural ganhou força nos anos sessenta generalizando a incompetência para a aprendizagem em pessoas pobres.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos a aprendizagem escolar (Patto, 1990:50).

Centradas nessas linhas de pensamento, as explicações sobre o sucesso/fracasso escolar idealizaram-se socialmente, produzindo uma aparência de “problema resolvido” ou “problema dominado” para uma parte significativa da comunidade pedagógica. Notou-se que a crença na condição social da família e na aptidão dos alunos, como justificativa totalizadora, circula livremente no campo das causas do fracasso escolar, reiterada por um longo período pela comunidade científica. Se a questão racial pareceu ter sido academicamente “superada”, é válido considerar que na realidade brasileira – e boa parte da comunidade mundial – pobreza e negritude são adjetivos ainda aproximados de uma mesma realidade.

As abordagens de diversas pesquisas sobre sucesso/fracasso escolar têm assumido características próprias dependendo dos diferentes olhares produzidos nas Ciências Humanas. Lima (1994), faz um comparativo entre pesquisas realizadas no Brasil e na França. Afirma que no Brasil, desde 1934, os dados estatísticos – embora precários – sobre matrícula, freqüência, evasão

e repetência tem servido de base quantitativa para as produções sobre o fracasso escolar. Os dados estatísticos também tem servido de base para análises qualitativas, pressupondo que a melhoria dos números coincida com a melhoria da qualidade educacional. Ainda sobre o aspecto qualitativo, esta autora destaca uma série de termos formulados – década de 80 – para caracterizar o fracasso escolar: dons e aptidões individuais, fatalidade social, mecanismo ideológico, deliberadamente programado, causas intra-escolares, etc.

Sobre as pesquisas divulgadas na França, Lima (op.cit.) destaca o trabalho de Philippe Perrenoud que estuda os processos e o funcionamento da “fabricação de excelência escolar que podemos observar no cotidiano. Ainda sobre as pesquisas francesas vê-se as de Bernard Charlot, que para analisar o fracasso escolar, desenvolve pesquisas sobre a relação que os alunos mantêm com o saber.

Pode-se evidenciar que, enquanto no Brasil o fracasso escolar é entendido como uma consequência e para isso é necessário buscar suas causas – de preferência fora da escola – as pesquisas francesas já citadas, produzem um movimento que prioriza a investigação do “processo” que produz as experiências de fracasso escolar e das “relações” que os alunos mantêm com a escola e com o saber.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS FRENTE A LITERATURA ESTUDADA

ALGUNS ELEMENTOS DO TRABALHO DE CAMPO

A escola na qual realizei a pesquisa apresenta aspectos bastante interessantes para o estudo desse tema. Embora as dimensões desse trabalho não permitam um tratamento mais extensivo do assunto, é possível mencionar, ainda que de passagem alguns pontos que ressaltam do exame da questão no interior da escola. O primeiro deles refere-se à crença unânime entre

professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e direção, na importância da ajuda dos pais para o bom desempenho dos alunos na escola. É bastante recorrente, especialmente no discurso do corpo docente, a afirmação da dependência do professor em relação ao que é feito na família. Quanto a natureza dessa ajuda, embora muitos reclamem a própria assessoria dos mais velhos nos estudos e na realização de lições de casa, o que todos consideram mais importante é a atenção e o estímulo que devem ser propiciados aos estudantes.

Apesar de muitos professores acharem que os pais não cumprem essa função porque não tem tempo diante da vida de trabalho duro que levam, a maioria concorda que o que falta é um bom esclarecimento a eles a respeito da forma de desempenhar seu papel e da importância de fazê-lo. Concordam que esse esclarecimento deve caber a escola, mas consideram que a maior dificuldade é trazer os pais para participarem. Não acreditam que essa orientação possa ser proporcionada aos pais, contando apenas com as vias institucionais existentes: reuniões de pais, conselho de escola e associação de pais e mestres. E aqui aparece outro elemento praticamente consensual na concepção do pessoal da escola: sempre que são instados a apresentar uma solução para a situação, os professores indicam como alternativa a instituição de algo como "uma escola de pais" em que se procuraria ensinar aos pais a melhor forma de lidar com seus filhos para que estes tenham um melhor desempenho escolar.

Entre as inúmeras implicações de tal iniciativa, pode-se destacar, por um lado, o perigo de se adotar uma posição catequética com relação aos pais que suporiam passíveis de serem educados pelos professores, por outro, a dúvida a respeito da possibilidade de os mesmos educadores conseguirem, com os pais aquilo que reclamam não conseguir com os filhos, ou seja, o interesse e empenho no estudo por parte destes últimos.

Em que pesem estas e outras questões, a escola em exame, apresenta-se como local privilegiado para o estudo do assunto, pelo especial motivo de ter todas as concepções aqui relatadas.

Não se trata de esquecer o enorme caminho percorrido no interior da própria escola, mas também, de reconhecer algo a que a teoria educacional tem prestado pouca atenção. Por pequena que seja em comparação com tudo

o que há por fazer na escola, a contribuição que os pais podem dar para o processo pedagógico escolar precisa ser levada em conta para evitar o risco de se ignorar algo que é imprescindível para o bom desempenho dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou mostrar que não existe um único culpado pelo sucesso/fracasso escolar. Muitas vezes a escola situa o problema do fracasso no indivíduo, considerando-o como portador de algum tipo de desvio ou anormalidade.

Assim o insucesso é atribuído a debilidade das capacidades intelectuais, a cultura desviante e a outras categorias como: as dislexias (para as dificuldades de leitura), as disortografias (dificuldades em ortografia) e as discalculias (dificuldades em cálculos) que servem como rótulos. Estes levam aqueles que fracassam a tratamentos diversos em instituições especializadas e a classes especiais.

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 a 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 educador.

Portanto, buscar soluções para o fracasso escolar não consiste em patologizar o educando, mas em ampliar este foco, abrindo espaço para outras variáveis que também influenciam no processo da aprendizagem como instituição, o método de ensino, as relações educador-educando, os aspectos sócio-culturais, a história de vida do sujeito entre outras.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Editora Presença/Martins Fontes, 1980.

BOURDIEU, Pierre. O desencantamento do mundo. São Paulo: Perspectiva, 1979.

CHARLOT, BERNARD. A MISTIFICAÇÃO PEDAGÓGICA : REALIDADES SOCIAIS E PROCESSOS NA TEORIA DA EDUCAÇÃO Rio de Janeiro: ZAHAR, 1983. 314 p. (Biblioteca de Ciências da Educação).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970

MARX, Karl. O Capital. Rio de Janeiro, Civil. Brasileira, s.d.,v.1.

MORO, M^a. Lúcia F. Do Fracasso para o sucesso escolar. Sobre a efetiva presença da Psicologia da Educação na Escola. In: educar, n.10, p.139-150, Curitiba:Editora da UFPR, 1995.

PARO, Vitor Henrique. Participação escolar e qualidade do ensino público fundamental: o papel da família no desempenho escolar. São Paulo, Feusp,1998. Relatório de pesquisa.

PATTO, Maria Helena S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz,1990.

PERRENOUD, PHILIPPE. 10 NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 192 p. BBE.

SILVA, C D. et al. Meninas bem comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.107, p.207-225, jul. 1999.