

SIMONE DO CARMO MOJUSKI

DIFERENTES OLHARES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Monografia apresentada como requisito à conclusão do Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profª Maria Célia Barbosa Aires.

**CURITIBA
2003**

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação.

*A vocês que compartilharam
os meus ideais e os alimentaram,
incentivando-me a prosseguir na jornada,
sem medo. A vocês pais, irmãos e amigos.
Se eu pudesse fazê-los eterno... Eternos eu os faria.*

***A árvore que não dá fruto
É xingada de estéril.
Quem examina o solo?***

***O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?***

***Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam.***

Bertold Brecht

SIMONE DO CARMO MOJUSKI

DIFERENTES OLHARES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

**CURITIBA
2003**

SUMÁRIO

RESUMOVI

1. INTRODUÇÃO.....7

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA10

2.1. SIGNIFICADO DO FRACASSO ESCOLAR10

2.2. A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR11

2.3 O FRACASSO ESCOLAR, UMA REALIDADE FABRICADA16

2.4 ASPECTOS GERAIS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....22

2.5 SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR.....26

3. METODOLOGIA31

4. ANÁLISE DOS DADOS36

CONSIDERAÇÕES FINAIS43

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS46

ANEXOS

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender o significado e as causas do fracasso escolar, a partir das representações que os professores, os alunos e seus familiares têm a respeito do fracasso escolar e o que é possível fazer para sua superação, dentro do âmbito intra-escolar, além de contribuir para uma reflexão acerca das práticas educativas escolares.

Este estudo aborda o conceito de fracasso escolar, a história da produção do fracasso escolar, partindo da compreensão do contexto social em que ele surge e alguns questionamentos diante das crianças, que não conseguem o desejado êxito em sua trajetória escolar. Foi realizada uma pesquisa em uma escola pública, da cidade de Campo Largo, onde foram coletados dados que contribuíram para reflexão acerca do tema em questão. O trabalho desenvolveu-se numa linha de Pesquisa Qualitativa e participante onde, a partir de entrevistas realizadas com professores e alunos, e um questionário para os pais, sobre as principais dificuldades que os alunos apresentam na escola, quais poderiam ser o motivo destas dificuldades e o que a escola, numa perspectiva coletiva, poderia fazer para superar este problema. Os dados analisados nos permitem afirmar que uma escola politicamente comprometida cria condições concretas para que, apesar de todas as situações adversas, a criança com dificuldade, consiga obter um bom desempenho no âmbito escolar.

1. INTRODUÇÃO

Desde o início da história da educação pública que surge com as revoluções burguesas na Europa, uma outra história se desenvolve em seu paralelo: a história do fracasso escolar.

Fracasso escolar é aqui entendido como um conceito que abrange as dificuldades de aprendizagem, a reprovação e a evasão escolar.

Essa idéia de fracasso escolar surge, mais propriamente, a partir da ampliação das redes de ensino público, vinculada essa ampliação, por sua vez, às transformações no mundo do trabalho, com as novas exigências das forças produtivas sob o capitalismo. Em outras palavras, na medida em que cresce o acesso das massas populares à escola, diga-se de passagem, no interesse da consolidação do capitalismo, começa então, a crescer o número de alunos que têm dificuldades de aprender, alunos que reprovam e evadem.

Na medida em que o fenômeno do fracasso escolar se instala na escola, surgem e se desenvolvem os testes de nível intelectual que buscam justificar tal fenômeno numa perspectiva individualista, coerente com a ideologia burguesa da meritocracia.

Na tentativa de compreender os fenômenos do fracasso, muitos educadores têm buscado formular possíveis explicações ou causas.

Abordar a questão do fracasso escolar, hoje, em nosso país, ainda é, sem dúvida, um grande desafio, pois em qualquer contexto da história da educação brasileira, deparamo-nos com as altas taxas de reprovação e evasão no processo de escolarização, percebendo-as como graves problemas do sistema escolar, principalmente quando nos referimos às escolas públicas.

Os inúmeros estudos a respeito do fracasso escolar têm considerado a constatação estatística de que o fenômeno incide com maior frequência sobre as crianças e adolescentes provenientes dos segmentos mais pobres da população. Muitos desses estudos vinculam as dificuldades ao ambiente carente das classes “desprivilegiadas”, o que, segundo estas interpretações, “gera” deficiências motoras, perceptivas, afetivas, de linguagem etc, ou seja, uma criança provinda dos setores mais pobres da sociedade não tem as mesmas possibilidades de aprender que uma criança advinda da classe alta.

Assim, surge a chamada “teoria da carência cultural”, que sugere a existência de culturas superiores e inferiores, ricos e pobres, incorporando, assim, ao sistema educacional estereótipos de cunho racista e elitista, da pobreza aliada à deficiência. Em relação a isso, afirma PATTO(1990):

“As explicações científicas sobre os problemas de aprendizagem escolar operam com uma redução psicossociológica do problema e localizam na família e no ambiente em que a mesma se encontra o determinismo para a origem das dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam. Essas crianças são vistas como aquelas que possuem características de personalidade (onde o meio está implícito como formador desta estrutura) ou da própria natureza, para uma predisposição ao fracasso escolar”.

Um ponto comum na maioria dos estudos mais recentes acerca do fracasso escolar é à busca de compreendê-lo no âmbito da sociedade capitalista e, assim, vinculando-o a diferentes contextos, social, econômico e cultural em que se dá a ação escolar.

No cotidiano escolar, por sua vez, elaboram-se diversas “desculpas” para explicar a existência do fracasso escolar. Na prática pedagógica, da maioria das escolas predominam as explicações que o associam a fatores ligados ao próprio aluno, como:

- Deficiência dos alunos - justificando o fracasso deles e servindo, assim, para explicar a aceitação e continuidade de parte deles no estudo ou, para legitimar a exclusão de outros;
- Fator genético (“na família vários não dão para o estudo”) - essas explicações, igualmente, colocam a responsabilidade do fracasso sobre a família e, em última instância sobre o próprio aluno.
- O desinteresse dos alunos - o que por si só já justificaria a inexistência da aprendizagem...

Atribuir a responsabilidade pelo fracasso escolar exclusivamente ao aluno, significa ignorar a ação pedagógica da instituição escolar como um todo e, em especial, do professor como mediação na construção do conhecimento pelo aluno.

As famílias, também, muitas vezes são apontadas como responsáveis pelo fracasso escolar. Atribui-se a elas cobranças e exigências que, muitas vezes, não podem ser atendidas, sendo então, os familiares, rotulados erroneamente como desinteressados pelo aprendizado dos seus filhos.

Sem dúvida a questão é bastante complexa e, certamente terá ligações com todo esse contexto, porém o que se pretende no âmbito do presente estudo, é direcionar a análise da questão para as possibilidades de superação do problema do fracasso escolar no âmbito intra-escolar.

Assim, pretende-se abordar o tema, tendo como objetivo compreender o significado e as causas do fracasso escolar, contribuindo para uma reflexão acerca das práticas educativas escolares, no sentido de suas possibilidades de superação do problema.

Pretende-se tomar como objeto de estudo: as representações que os professores, os alunos e seus familiares têm a respeito do fracasso escolar e de suas causas e o que é possível fazer para sua superação, dentro das possibilidades da prática educativa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há várias décadas a escola vem transformando as desigualdades sociais e culturais em desigualdades de resultados escolares. A democratização do acesso à escola não garantiu a democratização do ensino, visto que a escola pública tem se mostrado ineficiente para oportunizar uma efetiva escolarização para grande parte das crianças brasileiras.

2.1. SIGNIFICADO DO FRACASSO ESCOLAR

A palavra *fracasso* é definida como *resultado desastroso, mau êxito ou insucesso*. No caso da escola, como esta se constitui, em tese, como local de produção e reprodução de conhecimentos, aqueles que ficam fora dela ou são dela excluídos, estão condenados a ser socialmente considerados ignorantes; ou seja, a escola legitima o saber para uns e a ignorância para outros.

O fracasso escolar, opondo-se ao sucesso, implica um julgamento de valor; esse valor é função de um ideal. Segundo CORDIÉ (1996 p.20)

Um sujeito se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ele no decorrer de sua existência. Esses ideais são essencialmente, aqueles de seu meio sócio-cultural e de sua família, e que variam de uma cultura à outra; o que é valorizado em um é depreciado em outro. O sujeito conforma-se ou opõe-se a esses valores; ele constrói, assim, seu ego identificando-se com os valores que julga respeitáveis ou que deseja adquirir.

Ser bem sucedido na escola, para o senso comum é ter a perspectiva de alcançar uma situação melhor e ser “alguém” na vida.

Para o sociólogo PERRENOUD (1999, p.25), “o aluno que fracassa é aquele que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que adquirisse”.

Assim, no presente estudo as situações de repetência, evasão e dificuldades de aprendizagem, com as decorrentes implicações na construção da identidade dos sujeitos que passam pela escola, configuram o que denominamos fracasso escolar.

2.2. A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Segundo FREITAS (1991 p.18), “a produção de novos analfabetos ocorre, basicamente, de duas formas: através da simples exclusão do processo de alfabetização ou a baixa produtividade no mesmo, tendo como conseqüência à reprovação, que prepara o momento seguinte à evasão escolar. Sendo o ponto de estrangulamento do sistema a passagem da 1ª para a 2ª série (...) no Brasil...”.

FREITAS (1991 p.22), utilizando-se de categorias de análise de Bourdieu & Passeron considera a seleção do conhecimento escolar como mecanismo de produção do fracasso:

A escola como principal instituição responsável pela reprodução e legitimação do capital cultural dominante, pois é ela que estabelece normas de conhecimento, comportamento e linguagem. Essas normas são nada mais que os padrões da classe dominante, que são aplicados igualmente a todos. É evidente que as diferentes classes sociais guardam instâncias diferentes e disposições diferentes, conseqüentemente os resultados (fracasso ou sucesso) serão diferentes. Dessa forma, o saber escolar, além de legitimar os interesses e valores da classe dominante, marginaliza o conhecimento dos grupos dominados.

A abordagem histórica do fracasso escolar desenvolvida por PATTO (1996), parte da premissa da compreensão do contexto social em que surge o fracasso escolar, levando em consideração as diferentes origens sociais das crianças. O estudo desse contexto permite elucidar as raízes das dificuldades da criança para escolarizar-se.

Essas raízes são buscadas no advento das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas nacionais de ensino e das ciências humanas, como referência histórica e sociológica para o fracasso escolar numa sociedade de classes.

A existência de uma nova economia a partir das revoluções industriais organizou de forma peculiar a vida social. O surgimento do capitalismo mudou a história do mundo. As revoluções burguesas fizeram desaparecer a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação de produção feudal enquanto relação de produção dominante contribuiu para o surgimento de grandes centros urbanos, engendrando uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado. Surge, então, o trabalhador assalariado e a divisão técnica do trabalho com o decorrente processo de alienação do trabalhador que perde a perspectiva do significado de seu

trabalho em sua totalidade. Em outras palavras, de fator de humanização, o trabalho é reduzido a meio de satisfação, e precária, diga-se de passagem, da necessidade de manter a existência.

Com a demanda do capital e o aumento do lucro, a divisão social torna-se evidente, expressada pelo antagonismo entre capitalistas e proletários.

À medida que a reação do proletariado foi se delineando, o capitalismo e a burguesia se consolidaram. Apesar dos ensaios revolucionários da época, da produção filosófica que se dá nesse contexto e da crítica da exploração do homem pelo homem, a sociedade real foi a do triunfo da burguesia à custa do trabalho dos proletários, que produziam sua própria miséria e o enriquecimento dos empresários.

No final do século XIX, a economia capitalista produziu acaba por polarizar de forma drástica seus perdedores e vencedores. Como perdedores, os assalariados, os homens do campo e todos os trabalhadores braçais mal remunerados e, como vencedores os membros da classe burguesa.

No século XIX, a hegemonia burguesa atinge seu auge, segregando cada vez mais o trabalhador assalariado. No nível político e cultural, apesar de manter-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária, a alta burguesia acumulava mais riquezas e o trabalhador lutava por pequenas conquistas, sedimentando uma nova forma de desigualdade e opressão. Para justificar esta nova estrutura social nascem e se oficializam, neste período, a ciências humanas.

A política educacional (como preocupação do Estado) teve início no século XIX, decorrente de três visões de mundo: a primeira baseada na crença e no poder da razão e da ciência; a segunda num projeto liberal, voltado à busca da igualdade e a terceira, a busca pela consolidação dos estados (nacionalismo).

Estas visões identificavam a necessidade da sociedade em criar condições sociais, para que seus membros se transformassem em cidadãos com direitos e deveres garantidos e a construção de uma soberania nacional e popular.

Assim, a educação escolar surgiu com a finalidade de instruir e alfabetizar o povo, inserindo-o nas novas exigências postas pelos processos produtivos, além de ser um meio de obter uma coesão em torno da visão de mundo burguesa que justificava as diferenças de classe social e de condições materiais de vida geradas na nova ordem econômica.

De início, no âmbito do sistema capitalista, em processo de consolidação, a preocupação maior era com a qualificação da mão de obra nas fábricas (tornando escolas profissionalizantes por excelência) em detrimento da escolarização em seu sentido mais amplo. Assim apenas, a pequena e média burguesia se interessava pelos sistemas de ensino.

Apesar do progresso dos sistemas escolares, a educação primária era negligenciada e limitava-se a ensinar rudimentos de leitura, aritmética e obediência moral, sendo somente nos países capitalistas liberais vista como prestígio social e valorizada pelas elites emergentes.

Com a expansão dos sistemas nacionais de ensino, surgiram dois problemas para os educadores: de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus dos escolares mais avançados.

A explicação para as diferenças de rendimento se justificava como sendo dificuldades de aprendizagem, que sob o enfoque biológico e/ou médico possuía uma visão orgânica dessas dificuldades e por outro lado à psicologia e a pedagogia que tinham uma concepção voltada para as influências ambientais.

Com isso, os primeiros especialistas que se ocupavam sobre os casos de dificuldades de aprendizagem escolar foram os médicos, que utilizavam o conceito de anormalidade para as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar, ou seja, seu fracasso escolar era explicado a partir de alguma anormalidade orgânica.

Nesta época, também, muitos psicólogos pesquisaram sobre essa predisposição dos indivíduos com relação ao seu rendimento e as diferenças de aptidão entre eles. Com essas idéias, criam-se as classes especiais para os "retardados" e escolas especiais para os super dotados. Nesse contexto, os testes psicológicos e os testes de QI adquiriram grande importância nas escolas e nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de inúmeras crianças.

As contribuições da psicologia em relação às diferenças individuais aliadas à ênfase dos princípios da escola nova sobre o indivíduo como centro do trabalho educativo, impunha uma escola que levasse em consideração essas diferenças.

A incorporação de conceitos psicanalíticos veio mudar não só a visão sobre as doenças mentais como as concepções sobre as causas das dificuldades de

aprendizagem. A influência do ambiente também atribuiu um posicionamento no discurso da psicologia educacional: de anormal a criança que apresentava problemas de aprendizagem passou a ser designada como criança problema. Se antes elas são decifradas com instrumentos de uma medicina e de uma psicologia, agora o são com instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar às causas dos desajustes infantis.

Afirma-se, assim, que os problemas na aprendizagem situam-se no âmbito de causas físicas, emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais sem jamais associa-las às questões mais amplas da estrutura de classes da sociedade capitalista. Segundo Patto (1996 p.29),

O tema da diferenças individuais numa sociedade dividida em classes e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados, movimenta-se por vários preconceitos e estereótipos sociais. As diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas através da ordem social estabelecida racionalmente pela diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes.

Desta forma, o encaminhamento da questão do fracasso escolar passa pela consideração sobre as diferenças dos indivíduos como “anormalidade”. Esse enfoque acaba por gerar um processo de segregação, configurando-se como uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, passando, assim, a justificar o fracasso escolar. Em função disso a psicologia e a pedagogia tornam-se objeto de polêmicas e esse encaminhamento é posto em questão.

Nesta época, também, alguns médicos-psicólogos realizaram uma trajetória institucional decisiva para os rumos que a explicação do insucesso escolar e o tratamento que passou a ser-lhe dispensado: dos hospitais para os institutos, destes para o serviço de inspeção médico-escolar, destes para as clínicas de orientação infantil estatais e destas para os departamentos de secretarias de educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar. A influência da psicologia médica nos meios educacionais completou-se quando médicos passaram a lecionar nas escolas normais, nos cursos de psicologia, filosofia.

PATTO (1996, p. 78), cita o médico Arthur Ramos que desempenhou um papel importante na criação e desenvolvimento de clínicas e centros de higiene mental escolar e publicou vários livros que estavam entre as leituras obrigatórias nos cursos normais de pedagogia das primeiras décadas do século XX, no Brasil. Publicou também um outro livro sobre educação, voltado para as causas do fracasso escolar e

suas soluções, o qual foi, durante algum tempo, o único trabalho empírico publicado no país sobre a questão. Posteriormente, publicou outro livro intitulado, *A Criança Problema* (1939), no qual relata “a primeira experiência brasileira de instalação de clínicas de higiene mental, nas escolas, articuladas com a tarefa pedagógica”. Adepto da passagem do conceito de criança anormal para criança problema e da mudança do foco hereditário para o estudo da personalidade, Ramos discordava do peso que se atribuía à hereditariedade no desenvolvimento humano, para ressaltar a influência do meio, principalmente do ambiente familiar. Foi a partir daí que Ramos dedicou-se ao estudo das crianças mimadas, escoraçadas, e outras tidas como manifestações de delinquência infantil. Estes desajustes familiares das classes pobres eram responsáveis, segundo esse ponto de vista, pelo baixo rendimento escolar.

As professoras e sua personalidade não escaparam aos higienistas mentais: falava-se de higiene mental escolar e não do escolar, pois o comportamento do professor na sua relação com o aluno era tido como consequência de seus problemas emocionais familiares atuais ou passados. Segundo PATTO, Ramos, veio chamar a atenção para a importância das influências ambientais, divulgando as idéias da psicanálise a respeito da importância da relação adulto-criança. Assim, a concepção pré-determinista do desenvolvimento humano foi substituída por uma concepção interacionista.

Apesar das diferenças que tais concepções do desenvolvimento humano guardam entre si, elas têm em comum a suposição de que as dificuldades de aprendizagem que as crianças pobres costumam apresentar na escola decorrem de distúrbios desenvolvidos fora dela.

No período da Proclamação da República, no Brasil, menos de 3% da população freqüentava a escola em todos os seus níveis e 90% da população adulta era analfabeta. Até 1930, ano do ocaso da Primeira República, o crescimento da rede pública de ensino era inexpressivo e o país possuía cerca de 75% de analfabetos.

O contexto político da época, a partir de um conjunto de forças sociais, inclusive o nascente movimento dos educadores nacionais que publicava artigos divulgando a garantia da gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos e a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugarejos, propiciou que os integrantes das classes populares reivindicassem o direito à educação escolar.

As primeiras escolas “normais”, de formação de professores no Brasil foram ocupadas pelas moças dos segmentos sociais que possuíam dinheiro e se formariam para o magistério. O estado ficou responsável pelo desenvolvimento do ensino secundário e superior que garantia apenas aos mais ricos os diplomas e o prestígio social.

Na convergência destes interesses, os educadores progressistas acreditavam na possibilidade de democratização da sociedade através da escola. Nesta direção foram elaboradas algumas reformas educacionais, como, a de Sampaio Dória, em S.P. (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mario Casassanta, Minas Gerais (1927), a de Fernando De Azevedo no Distrito Federal e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928). Apesar das diferenças, todos se baseavam nos princípios do movimento educacional europeu e norte-americano da Escola Nova. Entretanto, mesmo com as reformas, as oportunidades de educação escolar para as classes pobres continuaram muito restritas.

Foi, portanto, na convergência dessas concepções sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a formulação de uma política educacional no país, ou seja, em meio a preconceitos e estereótipos sociais, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram idéias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais em relação à questão do fracasso escolar.

2.3 O FRACASSO ESCOLAR, UMA REALIDADE FABRICADA

Durante muito tempo, no Brasil, considerou-se que a maioria das pessoas precisava apenas de uma instrução mínima. O fato de sair da escola aos onze anos, mal sabendo ler e contar, não tinha nenhuma importância para as crianças destinadas a trabalhar no campo ou nas fábricas.

Analisando as questões acerca do fracasso escolar, PERRENOUD (2001, p.16), diz que o fracasso escolar é uma idéia moderna. Sempre houve fracassos, mas eram ocultos ou mascarados pela estrutura escolar, pois somente as crianças das classes mais favorecidas freqüentavam os liceus, enquanto as outras crianças iam às escolas primárias, que só mais tarde tornou-se uma escola básica para todos. Lembrando que

os filhos dos burgueses jamais competiam com os filhos dos camponeses e operários, pois não freqüentavam as mesmas escolas.

Dados estatísticos do Brasil mostra que, em 1999, quatro em cada dez brasileirinhos matriculados na 1ª série voltavam para casa, em dezembro, com o carimbo de reprovados. Na média das oito séries, a repetência estigmatizava 30% dos estudantes, ou seja, um milhão e 978 mil crianças. Quem não desistiu de estudar, após dois ou três insucessos, teve de carregar sentimentos de culpa e rejeição no caminho entre a casa e a sala de aula. Se a reprovação fragiliza uma criança com boa estrutura familiar, no caso das crianças de classe alta e média, imagine os efeitos que gera numa criança de classe social humilde, onde ocorre a maioria dos casos de repetência.

Os índices de repetência¹ nos estados brasileiros variam muito. O Estado de Alagoas possui o maior índice de repetência do país, com 36%, ao lado dos estados de Tocantins com 11,3% e Roraima com 11,2% para os índices de evasão escolar, em contraponto o estado de São Paulo que possui menores índices, com 7,3% de repetência e 3,4% de evasão escolar. O Paraná possui os índices de 15% de repetência e 5% de evasão escolar.

Os dados revelam que o estado do Paraná não está entre os piores índices de repetência, mas também não está entre os melhores, que todos nós educadores gostaríamos que estivesse. Apesar de muitos estudos esclarecerem as relações entre as escolas e a estrutura social, observa-se a grande influência que o sistema capitalista produziu, conduzindo a uma descrença nas possibilidades da escola em contribuir para a transformação da realidade social marcada por profundas desigualdades.

É por razões econômicas que estão na base dessas desigualdades que se começou a exigir que as escolas encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos, pois o ensino é muito mais que um revelador das disposições individuais; é um sistema de ação, uma organização que transforma as pessoas, suas atitudes, suas representações, ou seja, o sistema escolar exerce influência na vida das pessoas.

PERRENOUD (2001), nos faz refletir, quando questiona que a responsabilidade do sistema escolar é enorme, pois se a escola dispõe de tanto poder sobre as pessoas, porque não consegue instruí-las?

¹ INEP/MEC

O autor FONTES (2002), faz uma reflexão acerca destes questionamentos:

O que era atribuído até então ao foro individual, tornou-se subitamente um problema insuportável sob o ponto de vista social. A preguiça, a falta de capacidade ou interesse, deixou de ser aceita como explicação para o abandono, todos os anos, de milhares e milhares de crianças e jovens do sistema educativo. A culpa do seu insucesso escolar passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar. O sistema não fora a capaz de os motivar, reter, fazer com que tivessem êxito. O desafio tornou-se tremendo, já que todos os casos individuais se transformaram em problemas sociais. A escola secundária era a menos preparada para a mudança. Durante séculos assumira como sua vocação hierarquizar os alunos de acordo com o seu rendimento escolar, selecionando os mais aptos e excluindo os que não fossem capazes de acompanhar as exigências que ela mesma impunha. A sua nova missão era agora igualizar todos no sucesso educativo, garantindo 0% de negativas! Este era o novo padrão que permitia aferir o sucesso de cada escola.

Em grande parte, é por esta razão que hoje o principal problema educativo é o de identificar as manifestações e as causas do fracasso escolar.

Segundo FREITAS (1979, p.25), "RASCHE se propôs a analisar o fracasso escolar das "crianças pobres" a partir do que acontece na escola, ou seja, sua socialização dentro dos valores da classe média, através de suas experiências na 1ª série. Discute a escola como fator de violência, controle e discriminação social e destaca a baixa qualidade de ensino na escola pública, os testes utilizados para classificar, a obrigatoriedade da aprendizagem da leitura em um espaço determinado de tempo, os conteúdos e normas de "bons costumes" estranhos à criança enquanto que a causa do fracasso é atribuída à criança ou à sua família. Tudo isso levou Rasche a concluir que "a escola não trabalha para a criança e sim contra ela".

Ainda segundo FREITAS (1981, p.25), afirma que MELLO, preocupada com os mecanismos pelos quais se efetua, no interior da escola, a seletividade econômica da população que nela ingressa, investigou as representações e expectativas dos professores em relação aos alunos de diferentes níveis sócio-econômicos. MELLO constatou que predominam as explicações do fracasso escolar atribuindo a responsabilidade à criança ou a sua família, dando menor ênfase à responsabilidade que a escola tem em sua produção.

Outros estudiosos partiram do pressuposto de que o fracasso escolar é o fracasso da escola. Esse fracasso deve-se: à incapacidade de avaliar o potencial real da criança; ao desconhecimento do processo cognitivo da criança; à falta do estabelecimento de uma ponte entre o conhecimento formal e o conhecimento prático.

A realidade do fracasso escolar nos faz refletir que não há uma causa única para ele; há sempre a conjunção de várias causas que, agindo umas sobre as outras, interferem. Essa interação lembra um círculo vicioso que faz com que a dificuldade, quando não a impossibilidade, de sair dele num determinado momento.

A propósito, afirma PERRENOUD (2001 p.15):

Nos anos 60, surgiu a preocupação de lutar contra o fracasso escolar em diversos países, mas nunca foi elaborada uma teoria correta daquilo que acontece nem foram tiradas lições da experiência. Se fosse tão simples combater o fracasso escolar, o problema estaria resolvido. Mas a realidade resiste, temos de enfrentar a complexidade dos processos mentais e sociais, a ambivalência ou a incoerência dos atores e das instituições, as flutuações da vontade política, a renovação dos currículos e das didáticas, as rupturas teóricas e ideológicas ao longo das décadas.

A família sendo parte integrante do processo histórico e cultural da humanidade contribui para uma reflexão e análise acerca do fracasso escolar, uma vez que a relação que se estabelece entre família-escola é de suma importância dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois, além de diagnosticar, possibilita o entendimento de muitas dificuldades de aprendizagem e alerta os pais no sentido de superar estas dificuldades.

Alguns estudos revelam que um ambiente familiar “deficiente”, ou seja, sem condições de acesso à cultura, ao lazer, com dificuldades financeiras, pais separados, entre outros problemas, criariam uma criança também deficiente, que não teria a prontidão necessária à alfabetização, gerando assim, a concepção de carentes ou deficientes culturais.

A atuação da família na vida escolar dos alunos é muito importante; muitas vezes, esta é vista como a única causadora do problema do fracasso escolar, onde os professores e a escola, utilizam-se de cobranças e exigências as quais muitas vezes não são atendidas pelos pais, sendo então rotulados, erroneamente, de serem desinteressados pelo aprendizado de seus filhos.

Outro fato a ser considerado como possível causa do fracasso escolar é a desmotivação dos pais para com a criança no decorrer do desenvolvimento dela na escola, ou o contrário, a cobrança, a compulsão quando os pais requerem que seus filhos sejam perfeitos, inteligentes, como a reprodução de seu próprio narcisismo.

Contudo, crianças muito dependentes ou com problemas emocionais (pais alcoólatras, exigentes) também não conseguem assimilar novos conteúdos. Para

BERNSTEIN, a aprendizagem e o desempenho escolar, dependem, primeiramente, da inter-relação entre mãe e filho, e posteriormente, entre professor e aluno.

A relação professor-aluno assume grande importância no processo de ensino-aprendizagem, pois estabelece laços de afetividade importantes na relação e estas dependem muito das atitudes do professor, se o mesmo se mantiver indiferente ou expressar raiva em relação aos alunos, a tendência é que estas atitudes causem reações recíprocas nos alunos, gerando um ambiente conflituoso que dificultará a aquisição do conhecimento. As relações conflituosas, enfrentadas no dia-a-dia do processo educacional, acabam interferindo na atividade intelectual, e isso pode ocasionar um baixo rendimento escolar.

Outro aspecto dentro da relação professor-aluno, que pode prejudicar o rendimento destes, é quando os professores tratam seus alunos como indivíduos sem possibilidade de aprendizado, utilizando-se de modos autoritários para impor-se, ou mesmo, rotulando alunos, sem respeitar as diferenças individuais e o contexto social no qual estão inseridos.

O professor não estar preparado para lidar com crianças especiais, ou portadoras de deficiências físicas, também contribui para um mau rendimento escolar desses indivíduos.

As crianças ao entrarem na escola, encontram uma organização escolar já pronta e definida. A lógica que determina a escola é a lógica dos valores escolares estabelecidos: A organização e divisão do tempo, do espaço escolar, feito à imagem e semelhança dos quartéis e conventos, determinam o mesmo tempo, o mesmo conhecimento, igual para todos, quem não se adapta, fica para trás, perde seu grupo e tem de recomeçar da estaca zero. O que muitas vezes não se questiona na escola é a cultura escolar, a organização e estrutura dela. Dificilmente se coloca a organização seriada, os currículos e as relações de tempo, espaço e rotina escolar como produtoras de fracasso.

A criança já vive em contexto social adverso e ao ir para a escola, não consegue associar aquilo que lhe é ensinado à sua realidade, ou seja, a escola ao não se adequar à vivência do educando, faz com que o mesmo não se interesse pelas aulas e evada da escola. A escola na sua organização curricular, não está preparada para utilizar procedimentos didáticos adequados para trabalhar com crianças pobres.

A questão da administração e gerenciamento educacional autoritário e centralizador, o uso insuficiente e impróprio dos recursos financeiros e principalmente as estratégias de ensino e avaliação do desempenho escolar inadequadas, também contribuem para o fracasso escolar dos alunos.

A diminuição do tempo das crianças e adolescentes nas escolas como forma de aumentar o número de turnos e, conseqüentemente, de alunos atendidos por cada unidade escolar também é apontada como um dos fatores de comprometimento da qualidade do ensino em várias regiões do país.

As características individuais dos alunos, nas quais se postula que cada indivíduo nasce com um conjunto de dons, de talentos e aptidões para realizar determinadas tarefas, estando dessa forma de acordo com o princípio essencial liberal, segundo o qual o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção social, reforçando, portanto, que se há o fracasso escolar este se deve única e exclusivamente ao aluno.

Os alunos pertencentes às camadas populares que adquiriram, por familiarização, uma outra linguagem, *não-legítima*, e por isso, não dominam a linguagem da escola, nem para compreender nem para se expressar, não dispõem do capital lingüístico escolarmente e conseqüentemente, estão mais propensos ao fracasso escolar. A escola não estaria levando em conta as diferenças das crianças, a realidade onde vivem, seus conhecimentos, as características da classe social a qual pertencem.

Sabe-se que a linguagem exerce um importante papel na educação formal, uma vez que a maior parte do que é ensinado nas escolas é transmitido através da apresentação oral pelo professor. O aluno, por sua vez, para obter sucesso na escola, deve ter um domínio adequado das habilidades lingüísticas de escutar, falar, ler e escrever. Desta forma, segundo WELLS (in Cook-Gumperz, 1991:83), o aluno depende do que é apresentado pelo professor, de suas habilidades lingüísticas e também das oportunidades para entrar na negociação com o professor em relação ao significado e importância daquilo que supostamente deve aprender.

Segundo WELLS (in Cook-Gumperz, 1991:84), no que se refere aos anos que precedem a escola, a criança engaja-se em atividades de muitas espécies que surgem dentro das rotinas da vida diária em casa ou que ocorrem naturalmente como eventos ou situações de seu interesse. Em um grau maior ou menor, lembra Wells, os adultos à

volta da criança -- seus pais, parentes e vizinhos -- apóiam-na em sua busca por compreensão, mantendo seus interesses e proporcionando uma fonte de habilidades e informações à qual ela pode recorrer em momentos de necessidade. Desta forma, o autor entende que os problemas surgidos na transição família-escola devem-se ao fato de que a criança entra em uma instituição que foi planejada para a finalidade específica de estender seus conhecimentos e habilidades em direções pré-determinadas, e ela se descobrem em um ambiente social onde é uma entre muitas crianças a cargo de um único adulto, que tem a responsabilidade de assegurar que todas elas façam progressos em direção aos objetivos estabelecidos pela sociedade em geral.

2.4 ASPECTOS GERAIS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar estas dificuldades em uma área específica como leitura ou escrita ou se apresentarem lentos de uma forma global. Os conceitos são amplos e muitas vezes confusos. Quando se fazem diagnósticos de Dificuldades de Aprendizagem, surgem muitas dúvidas, ansiedades e angústias para os professores e, principalmente para a família.

As crianças com problemas gerais de aprendizagem, muitas vezes, apresentam-se com lentidão, desinteresse, deficiência da atenção e concentração outras vezes, com problemas emocionais, causando sintomas depressivos e baixa auto-estima.

Entre cinco e 20% das crianças brasileiras apresentam dificuldades na aprendizagem escolar. Existem escolas em algumas regiões do país, com índice de até 50% de repetência com conseqüente evasão escolar. Os alunos com aprendizagem lenta geralmente apresentam as seguintes características:

1. Lentidão para processar a informação escolar e para seguir o ritmo de aprendizagem do resto dos seus colegas;
2. Inadequação de sua capacidade para aprender determinado grau de complexidade dos conteúdos escolares;
3. Baixa motivação para aprender, acompanhada de baixa auto-estima;
4. Dificuldade de se organizar e apresentar estratégias para estudo;
5. Dependência do professor, colegas e familiares no desenvolvimento de suas tarefas;
6. Desatenção e desinteresse;

7. Problemas de comportamento secundários.

Inicialmente tende-se a buscar a causa na criança, porém, deve-se sempre lembrar de muitos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos. O professor, a escola, a família, a sociedade envolvem aspectos sócio-culturais importantes para o aprender de uma criança.

Por exemplo, a falta de estimulação das habilidades básicas, ou seja, os pré-requisitos necessários à alfabetização, podem “atrasar” o desenvolvimento das habilidades que permitem a aprendizagem da leitura e da escrita. Geralmente na Educação Infantil estes pré-requisitos são trabalhados. São funções necessárias para a aprendizagem: orientação espacial, temporal, ritmo, habilidades visuais (discriminação de semelhanças e diferenças, percepção de forma e tamanho, figura-fundo, memória visual, acompanhamento visual), coordenação viso-motora, habilidades auditivas (discriminação de sons, auditiva figura-fundo, percepção e memória auditiva) e linguagem oral (pronúncia, vocabulário, sintaxe).

O método da escola, que tem como objetivo principal permitir e facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pode dificultar a aprendizagem de uma criança. Por exemplo: a criança com imaturidade na percepção visual e o professor se utiliza somente métodos visuais, quando os auditivos são os mais indicados. Assim o professor deve ter a capacidade de identificar o melhor para a criança, utilizando-se de vários métodos dentro da sala de aula. Não existe o melhor método. O melhor é aquele ao qual a criança mais se adapta.

O professor desempenha um papel importante na identificação das dificuldades das crianças. Aquelas que não conseguem adquirir conhecimento devem ser acompanhadas de perto, merecendo atenção especial e ser encaminhada à orientação da escola, pois podem ter uma dificuldade mais importante que necessita de atendimento e avaliação especializada.

Com a identificação de mau rendimento escolar de uma criança deve-se pensar em diferentes níveis de dificuldade:

- 1- **Dificuldade transitória em uma única área**: é uma situação passageira, em um momento a criança não consegue realizar algo, como dividir, escrever determinadas palavras.

2- Problemas ambientais que interferem na aprendizagem: envolve aspectos que ultrapassam os limites da escola, pois envolve aspectos sociais, culturais e emocionais. Por exemplo:

Na escola:

- Crianças que são transferidas de uma escola para outra. Pode ocorrer uma defasagem de conteúdos e de rendimento.
- Didática deficiente ou inadequada que não permite a criança constituir o seu conhecimento.
- Falta de estímulo ao professor.
- Problemas emocionais dos professores: depressão, ansiedade, agressividade.
- Lei “pouco práticas”. Por exemplo: ausência de reprovação. Algumas crianças chegam a 5ª série sem serem alfabetizadas. Outras são encaminhadas sem prontidão para o ensino fundamental devido à idade. Por lei, crianças com cinco anos de idade podem iniciar o primeiro ano do ensino fundamental, muitas vezes sem uma estimulação em nível de educação infantil.
- Métodos globalizados de ensino. Apostilas, livros, fora da realidade dos alunos.

Na família:

- Família desorganizada; excesso de atividades extra-escolares como balé, informática, esportes, excesso de televisão, vídeo game, ausências de rotina de estudo, etc.
- Crianças muito dependentes ou com problemas emocionais (pais alcoólatras, exigentes) não conseguem assimilar novos conteúdos.

Culturais:

- Crianças que mudam de país e precisam se adaptar a outra língua ou cultura.
- Sócio econômico baixo – não há exigências da família, não existe perspectiva futura.

Medicamentos:

- Uso de medicamentos, cujos efeitos colaterais interferem na aprendizagem.
- Medicamentos antieplépticos, antiasmáticos, antialérgicos causam sonolência, irritabilidade ou hiperatividade, causando desatenção nas crianças.
- Drogas também interferem na aprendizagem, principalmente dos adolescentes.

3- Imaturidade funcional: representa situações em que a criança representa um “atraso” na aprendizagem em um momento da vida. Por exemplo, aquela criança em que a alfabetização só ocorre aos oito anos de idade.

4- Disfunção cerebral (obstáculo funcional): nestes casos as crianças são mais inteligentes, socialmente são normais e apresentam informações verbais adequadas. Suas dificuldades ocorrem em áreas específicas, por exemplo, uma incapacidade de identificar as letras e conseqüentemente as palavras. Uma área do cérebro não funciona, adequadamente, o resto está intacto. Esta disfunção cerebral afeta áreas específicas relacionadas à linguagem, leitura, escrita, cálculo, motricidade, raciocínio, memória, atenção, etc...

Essas crianças sofrem muito e, muitas vezes são confundidas como criança preguiçosa, desleixada, quando na verdade o seu impedimento não é a nível intelectual, mas de execução. As principais disfunções são:

Disfasia: criança pode ter dificuldade em nível de expressão ou compreensão.

Dislexia: é uma dificuldade duradoura na aquisição da leitura. O quadro de dislexia pode variar desde uma incapacidade quase total em aprender a ler, até uma leitura quase normal, mas silabada, sem automatização. Surge em 7% a 10% da população infantil, independente de classe sócio-econômica, pois se exclui a didática deficiente.

Disgrafia: é uma dificuldade, porém não na impossibilidade para a aprendizagem da escrita e de uma língua. Ocorre quando a motricidade está em jogo, ou seja, decorre de uma alteração motora e também de fatores emocionais, o que altera a forma da letra.

Disortografia; (muitas vezes acompanha a dislexia) é a impossibilidade de visualizar a forma correta da escrita das palavras. A criança escreve seguindo os sons da fala e sua escrita por vezes tornam-se incompreensível.

Discalculia: é a incapacidade de compreender o mecanismo do cálculo e a solução dos problemas (raciocínio lógico). São casos raros e acontece acompanhado de síndromes.

Déficit de atenção: (com ou sem hiperatividade), é um quadro em que os impulsos a nível cerebral se dão numa velocidade muito acima do normal, tendo como conseqüências: agressividade falta de atenção, impulsividade, desorganização, etc.

A criança pode apresentar dificuldade na aprendizagem escolar ou ter distúrbios de conduta.

5- Lesão cerebral: afeta a criança como um todo. Pode ser sensorial, isto é, auditivo ou visual, mental (leve, moderada ou grave), quer dizer, rebaixamento, da capacidade intelectual ou ainda emocional grave, como autismo ou psicose.

2.5 SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR.

Indagar, questionar, problematizar... São palavras sempre presentes na vida do educador. Estamos sempre indagando e questionando sobre as coisas que acontecem no cotidiano escolar. E, na Escola Pública, muitas dessas indagações parecem que ficam no ar: Por que o aluno não aprende apesar de todo esforço do professor? Como explicar o fracasso escolar? Como ajudar aquele aluno que já repetiu a 1ª série várias vezes e ainda não aprendeu a ler?

Se por um lado temos alunos e suas possíveis dificuldades, por outro temos um contexto escolar-que precisa ser alterado, ou seja, a escola precisa oferecer uma proposta mais estimulante para que a aprendizagem aconteça, favorecendo o avanço desses alunos. Mas, como transformar esses alunos ditos fracassados em alunos

motivados, ativos, produtivos, com um bom rendimento escolar? É um desafio para a escola e de modo especial para os educadores.

A escola deve ser um local onde o aprender seja possível para todos, onde o aluno seja visto como sujeito cultural, social e histórico, onde as identidades sejam respeitadas, uma escola de direitos de cidadania, de consciência política, que busque a transformação do cotidiano; o aluno precisa ver sentido no que aprende na escola. Os conteúdos devem fazer parte da sua vivência, do seu cotidiano, da sua realidade. Deve haver uma ligação entre o que a escola “dita” e a realidade do aluno, caso contrário não terá significado algum.

Segundo FREIRE (1990, p.8) “aprender a ler e escrever é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo”, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Como uma criança pode ser alfabetizada num contexto escolar que exclui a realidade que ela vive? Da mesma forma: como aprender a matemática da escola sem que ela seja contextualizada, de modo que faça sentido para o aluno ou que ele entenda que é a mesma matemática que ele usa no seu cotidiano?

CARRAHER, (2001), em seu livro “Na vida dez, na escola zero”, destaca que, muitas vezes, os alunos não aprendem matemática na escola, mas usam a matemática no seu dia-a-dia com sucesso. O livro analisa situações em que feirantes, cambistas, mestres-de-obras, entre outros, que pouco ou nunca freqüentaram a escola, conseguem desenvolver estratégias que os ajudem a resolver problemas matemáticos. Daí vem à conclusão de que existe um contraste entre a matemática de rua e a da escola, cabendo ao professor aproximar as duas, ou seja, sistematizar seus conteúdos de forma que o aluno compreenda, que ele perceba que a matemática não é um “bicho de sete cabeças”, mas faz parte do seu cotidiano, deixando de ser memorização de coisas sem sentido.

Não só na matemática, mas em todas as outras disciplinas, o professor deve estar preocupado em oferecer condições para que o aluno possa fazer um paralelo entre o que está aprendendo e a sua realidade e, conforme afirma ALVES (1981, p.89),

desejar “criar condições para que cada indivíduo atualize todas as suas potencialidades”. E o aluno da Escola Pública tem um potencial muito grande. O que está faltando é que o educador acredite nas possibilidades de avanço desse aluno, estimulando, desenvolvendo o espírito de persistência, os sentimentos de confiança e auto-estima, respeitando as diferenças individuais de cada aluno, oferecendo ferramentas para que o aluno possa ampliar sua visão do mundo e, conseqüentemente, possa participar da vida social e da construção de uma realidade que garanta uma melhoria de vida.

No ambiente escolar a criança sofre uma transformação radical em sua forma de pensar. Antes de chegar à escola, os conhecimentos são assimilados de modo espontâneo, a partir da experiência direta da criança. Quando ela chega à escola, existe uma intenção prévia de organizar situações que propiciem o aprimoramento dos processos de pensamento e da própria capacidade de aprender. O papel do educador nesse processo é fundamental. Por isso é importante que ele conheça as teorias de aprendizagem e tenha uma posição clara e definida sobre sua prática pedagógica. No dia-a-dia de sala de aula ele planeja, direciona e avalia a sua ação. Comete alguns erros, reflete sobre eles e enfrenta a possibilidade de corrigi-los. E ao longo desse processo não só o aluno aprende e avança, mas o próprio professor tem a oportunidade de melhorar sua prática pedagógica.

Segundo MASETTO (1985), existem alguns princípios importantes a serem considerados por todos os que se preocupam com a aprendizagem do aluno, que são:

- A aprendizagem deve envolver o aluno, ter um significado com o seu contexto, para que realmente aconteça;
- A aprendizagem é pessoal, pois envolve mudanças individuais;
- Objetivos reais devem ser estabelecidos para que a aprendizagem possa ser significativa para os alunos;
- Como a aprendizagem se faz em um processo contínuo, ela precisa ser acompanhada de *feedback*, visando fornecer os dados para eventuais correções;

- Como a aprendizagem envolve todos os elementos do sistema, o bom relacionamento interpessoal é fundamental.

No entanto, na realidade das escolas, quando procuramos decodificar o significado de ensinar, as idéias definem o professor como agente principal e responsável pelo ensino, sendo as atividades centralizadas em suas qualidades e habilidades. Aprender também relaciona um único agente principal e responsável, o aprendiz (aluno), estando as atividades centradas em suas capacidades, possibilidades, oportunidades e condições para que aprenda. No entanto, não podemos responsabilizar somente o aluno, nem tão pouco ao professor, que muitas vezes não é preparado para esta outra função – a de avaliador. Precisamos, sobretudo, rever os paradigmas da avaliação do desempenho escolar, bem como da educação como um todo, para que a aprendizagem do aluno possa ir para além da sala de aula.

Com base nestes pressupostos, pode-se afirmar que a realidade do processo avaliativo é completamente oposta à filosofia da educação problematizadora necessária em nossas escolas. O modelo classificatório de avaliação, onde os alunos são considerados aprovados ou não aprovados, oficializa a concepção de sociedade excludente adotada pela escola. O resultado da avaliação é considerado, portanto, como uma sentença, um veredicto oficial da capacidade daquele aluno que fica registrado e é perpetuado para o resto de sua vida. O mais triste, porém, é que a publicação dos resultados não revela o que o aluno conseguiu aprender, é um resultado fictício, um falso resultado.

Rever a concepção de avaliação é rever, sobretudo as concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola. Impõe pensar em um novo projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos com a criação do cidadão. Somente após essa consciente revolução é que a avaliação será vista como função diagnóstica e transformadora da realidade.

Não existem fórmulas prontas para vencermos as dificuldades de aprendizagem dos nossos alunos. Até porque essas dificuldades muitas vezes são um sintoma de que algo não vai bem e é tarefa do educador identificar o que não vai bem e ajudar o aluno a superar o problema. Mas, quando o educador para no tempo, não se prepara, não

busca uma melhor formação, quando ano após ano usa o mesmo planejamento para todas as suas turmas, não se envolve com o aluno e só se preocupa em “jogar” os conteúdos da sua disciplina, ele está empurrando seus alunos para o fracasso escolar. Mesmo o educador mais experiente precisa planejar e avaliar constantemente o seu trabalho, mas acima de tudo, ele deve ter consciência do seu papel, da sua importância como formador de opiniões e que seu trabalho não é somente um “ganha pão”, mas é uma verdadeira militância. E, assim, ele estará no caminho para descobrir suas próprias estratégias para vencer as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. E quando, todas as estratégias falham, ele pode contar com o apoio da equipe pedagógica que vai investigar as causas dessas dificuldades e trabalhar com o aluno com o objetivo de vencê-las.

3. METODOLOGIA

O estudo do tema em questão é abordado a partir de subsídios teóricos que nos fazem refletir o quanto o fracasso escolar está presente na realidade escolar brasileira, e, principalmente no setor público de educação. A linha de pesquisa adotada é qualitativa e participante, na qual, a partir da análise teórica, buscou-se elementos que pudessem contribuir para análise da realidade.

Partindo da premissa de que os seres humanos no processo de trabalho para produzir a própria existência, produzem também conceitos, idéias, técnica, arte, cultura, enfim, ou seja, são seres históricos que desenvolvem uma prática social sobre a qual teorizam, a realidade que os homens vivem, é a matriz produtora do conhecimento: *Os homens é que são os produtores de seus conceitos, de suas idéias, etc., mas os homens reais, ativos, condicionados por uma evolução definida de suas forças produtivas e pelas relações correspondentes a elas, inclusive as formas mais amplas que essas possam tomar...*²

*“Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”*³ A vida determina a consciência no sentido de que o conhecimento, a visão de mundo, as idéias, são produzidas na vida diária. A prática leva sentido e existência à consciência, pois esta tem suas bases na reflexão acerca das experiências vividas.

*Todo saber acumulado sobre o ensino apresenta-se principalmente sob a forma de conceitos, proposições ou teorias. (...) No caso do ensino, as formulações conceituais são geralmente geradas a partir das práticas pedagógicas.*⁴ Não há teoria sem prática. Teoria e prática devem estar articuladas dialeticamente para que surjam novos conhecimentos. No caso do trabalho pedagógico, ao se tomar à prática que se dá no cotidiano como objeto de reflexão, amplia-se e aprofunda-se a compreensão dos fenômenos educativos, a teoria é revisitada e ampliada.

Esta atitude reflexiva sobre a prática e sua vivência possibilitará a criação de novos conceitos que, por sua vez, poderão confrontar os já existentes no âmbito do

² PENIN, Sonia Teresinha de Souza. Cotidiano escolar e ensino: conhecimento e vivência. **Revista ANDE**

³ MARX, K. **A ideologia Alemã**, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1965, p 21 e 22. Citado por: PENIN, no texto supra referenciado

⁴ PENIN, Sonia Teresinha de Souza. Cotidiano escolar e ensino: conhecimento e vivência

ideário pedagógico. O acúmulo do conhecimento se dá nessa relação dialética entre a vivência e a teoria. No que se refere ao conhecimento na área da educação escolar, o cotidiano de uma escola contribui muito para o enriquecimento teórico a respeito das práticas pedagógicas existentes e, certamente, para o aprimoramento dessas próprias práticas.

Assim, PENIN afirma: *Entendemos que o estudo das práticas pedagógicas e da sua vivência pelos agentes envolvidos a partir da investigação sobre o cotidiano escolar possa contribuir para revitalizar ou mesmo questionar o universo de conhecimentos já sistematizados sobre a escola e o ensino.*⁵ Em outras palavras, por meio de uma reflexão crítica sobre o cotidiano da escola, é possível repensar, questionar, discutir e reelaborar a teoria já sistematizada. Um problema que surge na prática pedagógica, ao ser tomado como objeto de reflexão, pode contribuir para o avanço do conhecimento nele envolvido.

Importante notar com PENIN que: *seja o acesso ao saber elaborado, seja a vivência de uma prática, ambos se transformarão em conhecimento apenas se passarem pelo crivo do pensamento reflexivo. Acesso ao saber elaborado sem reflexão a partir da prática torna-se mero discurso; prática sem reflexão que toma por referência conhecimentos válidos apresenta-se como alienada ou mimética.*⁶ Em outras palavras, a prática, alienada da teoria torna-a repetitiva e estagnada, marcada exclusivamente pelo senso comum. Já a teoria, por si só, não se sustenta. Ambas carecem da reflexão que é o crivo para o avanço da teoria e para o aprimoramento da prática.

Nos meios educacionais é perceptível certo movimento na direção da busca do cotidiano, das vivências, como fonte de conhecimento. Muitos estudos têm sido desenvolvidos a respeito do cotidiano das escolas, contribuindo não só para fazer crescer o próprio campo de conhecimento como também, pela linha metodológica da pesquisa qualitativa e participante, fomentar entre os educadores, uma cultura reflexiva acerca de sua prática pedagógica. A respeito desse movimento, assinala PENIN:

Orientados, na sua maioria, pela abordagem etnográfica de pesquisa (...) estudos têm sido realizados a partir de descrições (...) da vida cotidiana das escolas. Desses estudos podemos, muitas vezes, discordar das análises realizadas, mas a socialização das descrições apresenta-se como uma riqueza inestimável. Pouco a pouco vamos registrando a história real de nossas escolas.⁷

⁵ Idem

⁶ Idem

⁷ Idem

Na pesquisa qualitativa e participante é importante registrar que é através da pesquisa que se pode buscar e obter novos conhecimentos teóricos. Segundo LÜDKE, em conferência acerca da pesquisa qualitativa, *“a pesquisa é o braço vivo da ciência”*. Ela distingue, nesta conferência, duas diferentes linhas de pesquisa: a **pesquisa tradicional** que apresenta caráter positivista, preocupando-se com a aquisição de dados teóricos e não explicitando o propósito de transformação da realidade a partir dos conhecimentos adquiridos; e a **pesquisa qualitativa** que busca, a partir dos conhecimentos adquiridos, possibilidades de transformação da realidade.

A pesquisa qualitativa, segundo LÜDKE, se distingue da pesquisa tradicional por uma série de fatores: ela não se baseia em hipóteses prévias; busca conhecer e desvendar os fenômenos de uma determinada realidade buscando conhecer diretamente essa realidade; dá relevante importância aos conhecimentos teóricos já existentes, correlacionando-os à prática estudada e levantando novos dados para elaborar um novo saber. Compromete-se, assim, com a transformação da realidade, evitando a subjetividade, e respeitando as peculiaridades da realidade em questão.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo encontrar soluções reais para os problemas cotidianos. Este tipo de pesquisa é apontado como o mais adequado ao estudo dos fenômenos educacionais, por possibilitar o conhecimento da realidade no seu dia-a-dia, e um redirecionamento do trabalho desenvolvido.

Na pesquisa qualitativa não há espaço para hipóteses prontas e acabadas, pelo contrário, as questões são elaboradas a partir do contato com a realidade, e na medida em que é estudada e compreendida, tal questão pode passar por uma reelaboração. Essa forma de trabalho permite que o pesquisador perceba sutilezas, situações que, embora por vezes despercebidas, faz uma grande diferença, podendo ser o fator desencadeante de algum fenômeno educativo, ajudando a entendê-lo melhor.

A teoria é o alicerce, mas com um novo significado, diferente do que possui na pesquisa padrão. A teoria na Pesquisa Qualitativa é uma tentativa de explicação para o objeto de estudo “um pilar para se lançar ao novo”. Não há pesquisa sem teoria, nessa concepção. Já a prática evidencia a teoria, é sua matriz e tem como objetivo tornar claro o que estava obscuro.

A pesquisa qualitativa parte da teoria; afinal, não se pode ignorar o conhecimento acumulado ao longo do tempo. Do contrário, corre-se o risco de se fazer

uma pesquisa repetitiva, irrelevante para o avanço científico. Além disso, a teoria fornece subsídios para o entendimento e resolução de questões apresentadas pela realidade a ser estudada, fundamentando a sua leitura e permitindo que o pesquisador supere o senso comum.

A partir do contato e entendimento da realidade, espera-se que o pesquisador, que se apoiou na teoria já construída, faça uma revisão da mesma em face dos resultados obtidos.

Para o pesquisador, a prática pedagógica escolar é seu desafio. É fonte de conhecimento, é a matriz da teoria. É nela que se situam as contradições, que se evidenciam os problemas, que muitas vezes passam despercebidos aos olhos dos sujeitos neles envolvidos.

Além de teoria e prática alicerçadas na realidade, a ética e a estética na Pesquisa Qualitativa também são componentes essenciais, segundo LÜDKE.

A questão ética diz respeito à postura em relação à fidelidade aos dados coletados e ao campo de pesquisa. É importante que haja um comprometimento com a superação do senso comum e um retorno do que foi pesquisado, aos envolvidos na situação pesquisada. É imprescindível que o pesquisador realize seu trabalho com seriedade, fidelidade, consciência e respeito para com os sujeitos pesquisados. Numa perspectiva ética, o trabalho de pesquisa deve estar livre de julgamentos morais e na comunicação deve privilegiar a cautela e a prudência.

Os sujeitos envolvidos na situação pesquisada devem ser respeitados, aceitos com suas diferentes visões. Este é um compromisso ético, do qual também fazem parte a seriedade, a humildade, a confiança, a transparência, o respeito à subjetividade, o compromisso com a realidade, com as pessoas nela envolvidas e com a superação do senso comum.

Esta ética deve nortear todo o trabalho do pesquisador, principalmente na elaboração do relatório, o qual deve ser bem feito, bem estruturado, bem apresentado, para que se suscite a atenção do ouvinte ou do leitor. Isto inclui uma apresentação clara, objetiva e agradável da pesquisa, devendo-se ter todo um cuidado na exposição dos dados coletados, para que seja mantida a fidedignidade dos mesmos.

A questão estética na Pesquisa Qualitativa se refere, assim, à forma atraente na apresentação da pesquisa. Segundo LÜDKE, "A pesquisa só existe quando lida",

portanto, deve ser bem apresentada, de forma atraente, para que desperte o interesse do leitor.

Para isso, no presente trabalho, foram buscados dados, a partir de entrevistas realizadas com professores e alunos, e um questionário para os pais, sobre as principais dificuldades que os alunos apresentam na escola, quais poderiam ser o motivo destas dificuldades e o que a escola em geral poderia fazer para superar este problema.

Os participantes da pesquisa fazem parte da comunidade de uma escola pública, localizada em um bairro importante da Cidade de Campo Largo. A escola atende, em sua maioria, crianças economicamente carentes. Segundo a Proposta Pedagógica da escola os alunos apresentam sérios problemas familiares; a renda familiar varia de um a três salários mínimos; a maioria dos pais trabalha como operários, mecânicos, motoristas, garis e autônomos, as mães diaristas e a grande maioria trabalha em casa.

A escola funciona em dois períodos e possui ao total 415 alunos, sua estrutura física é suficiente para atender os alunos. Conta com várias salas de aula, biblioteca, cozinha, almoxarifado, quadra de areia e quadra de cimento coberta. Sua maior dificuldade é a falta de professores auxiliares e a falta de envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos.

4. ANÁLISE DOS DADOS

No sentido de fornecer subsídios de natureza qualitativa para uma apreciação das representações a respeito do fracasso escolar, de suas causas e possibilidades de superação na realidade escolar, foram realizadas entrevistas com professores e alunos (todos eles, no momento da pesquisa, em situação de fracasso escolar) e um questionário para os pais, reunindo informações referentes ao tema em estudo.

Como instrumento de coleta de dados, esta pesquisa foi organizada de forma a proporcionar um contato direto com a realidade, sendo analisados inicialmente os dados obtidos através da entrevista com os alunos, a dos pais e, finalmente, a dos professores.

Foram entrevistados doze alunos dentre as turmas de primeira série a quarta série do Ensino Fundamental. Os alunos apresentam diferentes situações de dificuldades que podem comprometer o seu sucesso escolar, sendo os dados coletados a partir de informações repassadas pelos próprios professores. Durante a entrevista procurou-se manter constante diálogo com os alunos, visto que todos pareciam não entender os diversos questionamentos da entrevistadora, com exceção do aluno da quarta série. Foram entrevistados um aluno de quarta série, com diversas repetências e participante de sala de recursos; três alunos da primeira série que iniciaram a alfabetização sem antes freqüentar a educação infantil (pré-escolar); outros dois alunos, também de primeira série, com várias repetências; outros três alunos de segunda série que possuem muitas dificuldades e duas (uma de segunda e outra de terceira série) que vieram de outras escolas e passam por inúmeras dificuldades, principalmente relacionadas à diferença de currículo.

A partir dos questionamentos, observou-se uma certa apatia quanto às perguntas, pois todas as crianças de primeira série, pareciam sequer ter noção de que algo não vai bem na sua aprendizagem. Quando questionadas sobre as suas dificuldades, dos cinco alunos de primeira série, apenas três, responderam pelo menos uma das questões abordadas, dizendo que suas dificuldades eram em relação à letra de “mão” e que tinham problemas de visão, cansaço (*“fico nervosa, cansada e daí eu não aprendo”*).

Em função das dificuldades dos alunos da primeira série, durante a entrevista usou-se de mais elementos para melhorar o entendimento das perguntas, relacionando

a realidade deles com o que se aprendia na escola e percebeu-se que os alunos não tinham noção do motivo de aprender a ler, escrever, saber números, etc; parecia algo muito abstrato, sem sentido para eles, em todas as demais questões, não responderam.

Segundo afirma, em entrevista, um dos alunos de segunda série, as maiores dificuldades estão na área da escrita e que não conta com atenção dos pais em casa. De fato, a pouca contribuição que os pais podiam oferecer em casa, como por exemplo: ajudar a fazer o dever de casa, comprar livros, incentivar a leitura, bem como a pouca disponibilidade de tempo para ficar com os filhos, agrava a situação de dificuldades enfrentadas por essas crianças.

Outro aluno, afirmou que não tinha dificuldades e outro, ainda, falou de sua dificuldade em matemática e que a professora tentava ajudá-lo. As alunas que vieram de outras escolas falaram de suas dificuldades em relacionar-se com seus novos colegas, que por vezes são “muito mal educados” e que encontraram dificuldade em acompanhar os conteúdos ensinados na escola.

Com as informações obtidas, muitos são os questionamentos diante dessas crianças, que não conseguem o desejado êxito em sua trajetória escolar. Na verdade, cria-se na escola, mesmo que inconscientemente, formas de justificar e encontrar culpados para o não-aprendizado, e a culpa, muitas vezes, recai sobre a criança, que recebe rótulos os mais variados, como “carente cultural”, “desnutrido”, “incapaz”, “imaturo” ou até mesmo “deficiente” e não se percebe o quanto estas crianças ficam alheias às suas próprias dificuldades.

É importante que o contexto escolar seja alterado, ou seja, que a escola ofereça uma proposta mais estimulante para que a aprendizagem aconteça, onde o aprender seja possível para todos, onde o aluno seja visto como sujeito cultural, social e histórico, onde as identidades sejam respeitadas, uma escola que busque a transformação do cotidiano em nome do êxito, da inclusão de todos os alunos; o aluno precisa ver sentido no que aprende na escola. Os conteúdos devem vincular-se à sua vivência, ao seu cotidiano, à sua realidade. É importante uma revisão, numa perspectiva de trabalho coletivo, no sentido de tornar claro e atuar sobre o fato, facilmente constatável de que o fracasso, a evasão e a reprovação são fenômenos reveladores de que não é a criança que está inadequada à escola, mas a escola que está inadequada para atender a totalidade e a diversidade das crianças.

A coleta de dados junto aos pais, acerca do problema em estudo, se deu a partir de um questionário, distribuído para vinte pais de alunos das primeiras séries e de Classe Especial, pois é nas turmas de alfabetização que encontramos na escola o maior índice de dificuldades de aprendizagem, repetência e evasão. Dos vinte questionários distribuídos, retornaram, treze para análise.

Interessante notar que os pais, em sua maioria, se mostram interessados no que se refere às notas dos alunos ou às suas possibilidades de aprovação e, muitas vezes, passam por alto a questão substantiva que se refere à aprendizagem.

Com relação às opiniões sobre quais seriam as dificuldades que os filhos tinham na escola, foram unânimes as respostas sobre a leitura e a escrita (*"minha filha tem dificuldade de ler e escrever letra de mãozinha; meu filho não consegue juntar as letrinhas"*); em seguida, aparecem às dificuldades com operações (*"atividades de continhas"*). Alguns pais citaram a insegurança e a falta de socialização de seus filhos na escola (*"meu filho não se enturma fácil"*), um pai, também, citou a influência dos colegas como causa das dificuldades que seu filho enfrenta na escola (*"na minha opinião é a influência dos colegas de classe"*).

Com base nos dados, tem-se a impressão de que os pais não conhecem realmente as dificuldades que seus filhos apresentam na escola e não sabem lidar com elas. Isto se afirma, quando, na segunda questão, os pais, atribuem aos próprios alunos o fracasso deles na escola, ou seja, a falta de atenção (*"tem que exigir mais e cobrar atenção dos alunos"*), "falta de concentração", "de vontade", a "teimosia", a falta de motivação do professor para que o aluno se interesse (*"mais empenho do professor"*), a metodologia (*"antes tinha ajuntamento e separação de sílaba, agora a gente não se vê isso nos cadernos de português"*) a troca de escola e falta de tempo dos pais para ajudar seus filhos (*"eu como mãe devo ajudar, mas não tinha tempo, trabalhava fora, mas agora estou desempregada e vou me dedicar, dar mais atenção a minha filha"*).

A questão mais respondida foi o que a escola poderia fazer com relação à superação das dificuldades dos alunos. As respostas foram mais de encontro com a metodologia e com a disponibilidade de profissionais e materiais para os alunos. Foi mencionado que os professores devem mandar mais atividades de casa, cobrar mais atenção, "responsabilidade deles", oportunizar mais leituras para os alunos (*"gostaria de poder ler para minha filha"*), dedicar-se mais. Outros pais, também citaram, que

deveria ter uma psicóloga para atender esses alunos (*"tenho uma filha que só melhorou com ajuda de uma psicóloga, uma coisa que as escolas mesmo deveriam nos fornecer"*), professores mais capacitados (*"os professores ensinarem mais de dez vezes se for preciso"*) e aulas de reforço.

A atuação da família na vida escolar dos alunos é muito importante, pois é através de um bom relacionamento familiar que os alunos adquirem segurança para seguirem seus estudos. Para BERNSTEIN, a aprendizagem e o desempenho escolar, dependem, primeiramente, da inter-relação entre mãe e filho, e posteriormente, entre professor e aluno.

As famílias precisam ser qualificadas para serem mais participativas na vida escolar de seus filhos e filhas e, nesse sentido, cabe à escola promover as condições para essa qualificação, no sentido de tornar claro para os pais, o processo pedagógico escolar e buscar, com eles e com os próprios alunos, a compreensão das causas e das possibilidades e estratégias de superação dessas dificuldades.

Entretanto, é importante lembrar que não haverá sucesso possível se a escola pública continuar asfixiada por uma carência brutal de recursos que resulta em professores despreparados e mal pagos, indigência de equipamentos e instalações e muitas outras mazelas que atentam contra o capital humano do país.

Foram entrevistados também, quatorze professores. Quando solicitados a falar sobre o tema em questão, notou-se boa receptividade dos professores, visto que consideraram o tema relevante.

Ao relatarem sobre as principais dificuldades que os alunos apresentam no desenvolvimento da aprendizagem, foram citada com maior frequência, as seguintes dificuldades: a lentidão para desenvolver atividades (*"cada um tem um ritmo próprio"*); a falta de interesse pelas aulas e pelos conteúdos, (*"muitas vezes não fazem parte da realidade deles ou os alunos não percebem a necessidade e utilidade dos conteúdos ensinados na escola; a falta de interesse e a despreocupação dos pais que mandam seus filhos para a escola com a intenção de deixá-los ali, para passar o tempo"*); as constantes faltas (*"vir para a escola é a primeira dificuldade"*); problemas de comportamento, convivência, limites (*"muitos alunos possuem dificuldade em adaptar-se às regras necessárias ao bom relacionamento escolar, devido à falta de limites que deveriam ser adquiridos no ambiente familiar"*); a irresponsabilidade perante a realização de atividades, cuidados com materiais (*"os alunos não fazem tarefas de*

casa”); também, foram mencionados: desatenção, imaturidade, raciocínio, dificuldade de compreensão daquilo que se tenta ensinar, distorção de idade-série, carência afetiva (*“a família não dá atenção e carinho necessários ao desenvolvimento emocional da criança”*) e a baixa auto-estima (*“quando percebem que não conseguem avançar, deixam-nos de mãos atadas sem saber o que fazer”*).

Com relação à segunda questão que aborda os motivos dessas dificuldades, observa-se uma certa repetição nas respostas dos professores, com relação às outras questões abordadas. Contudo, os professores afirmaram, em sua maioria, que a estrutura familiar dos alunos reforça as dificuldades deles na escola (*“a base de toda a educação é a família”*). Foram citados a relação pai e filho, pois a maioria dos pais hoje não encontra disponibilidade para atender, ajudar, auxiliar seus filhos nos estudos (*“muitos pais não acompanham por não ter instrução – analfabetos – outros por desinteresse mesmo”*). Aqui, percebe-se a ocorrência da vinculação do fracasso à idéia da “carência cultural”, constantemente ressaltada como fator de fracasso: *“nossos alunos têm pouca estimulação em casa, os pais são analfabetos, o que dificulta a aprendizagem”*. Reforçando essa postura de atribuição de responsabilização dos pais pelo fracasso escolar dos filhos, os professores chegam a afirmar que os pais não têm responsabilidade para com a vida escolar de seu filho (*“filhos não fazem tarefas, pesquisas, entrevistas, além de faltar”*). Os professores expressam seu descontentamento pela “falta de interesse dos pais”, e reafirmam que é papel da família a busca dos objetivos da educação numa ação integrada família x escola.

Outra preocupação dos professores, na mesma linha da tese da “carência cultural” é com a falta de acesso à cultura, a experiências, à saúde (*“crianças mal alimentadas, mal cuidadas”*); eles fazem referência também às questões nutricionais: *“essas crianças não têm uma alimentação suficiente em casa, por isso, é difícil aprender com eficiência”*. Também a idéia da “carência afetiva” como fator de fracasso escolar aparece quando o professor diz: *“essas crianças não têm atenção dos pais, isso as coloca em situação de revolta, impedindo sua aprendizagem”*.

Os principais motivos das dificuldades dos alunos, segundo os professores, são relacionados à questão familiar. É necessário pensar que os problemas surgidos na relação família-escola devem-se ao fato de que a criança entra em uma instituição que foi planejada para a finalidade específica de estender seus conhecimentos e habilidades em direções pré-determinadas, e de repente, elas se descobrem em um

ambiente social onde é uma, entre muitas crianças a cargo de um único adulto, que tem a responsabilidade de assegurar que todas elas façam progressos em direção aos objetivos estabelecidos pela sociedade em geral.

Além da questão familiar, presente em todas as respostas dos professores, outros motivos que poderiam ser a causa de suas dificuldades são aquelas relacionadas aos próprios alunos, que seriam: a falta de interesse, responsabilidade, organização, problemas emocionais e a imaturidade.

Numa direção bastante distinta, uma das professoras entrevistadas menciona a questão social, que, segundo afirma, faz com que a escola reproduza desigualdades e repita a lógica excludente do capital (*"mercantilização da educação falta de objetivos claros nas políticas públicas"*; *"a organização da sociedade reforça a situação do fracasso escolar, pois coloca a criança na escola e não adapta a escola para esta demanda"*). Segundo essa mesma professora, as causas do fracasso poderiam ser encontradas na própria escola que não garante acesso ao conhecimento a todos os alunos (*"limita-se a ser aparelho ideológico e deixa de cumprir seu papel social"*) e que, muitas vezes, deixa de realizar a devida reflexão, no âmbito do coletivo dos educadores, da sua prática pedagógica (*"não se atualizam, não se comprometem, às vezes discriminam"*).

Com relação às possibilidades de superação do fracasso escolar, a maioria dos professores entrevistados, indica que tal possibilidade estaria na integração entre família x escola, por meio da promoção de palestras com diferentes temas no sentido de conscientizar e envolver os pais na vida escolar do filho (*"integrar família e escola"*); promover a participação da comunidade nas atividades escolares; construir uma gestão democrática (*"fortalecer os segmentos da escola"*); desenvolver projetos que despertem o interesse dos alunos; revisar o currículo (*"o ensino de conhecimentos vinculados com a prática social"*); rever a Proposta Pedagógica da escola (*"superação do modelo vigente"*); montar grupos de estudos e oferecer reforço (*"aulas em contra-turno"*) para os alunos com dificuldades (*"garantir a aquisição do saber socialmente construído"*); exigir da Secretaria de Educação maior disponibilidade de profissionais para melhor atender os alunos; conscientizar os professores da importância de se buscar outros meios para o aprender dos alunos (*"garantir conhecimento teórico-prático para os professores e buscar o comprometimento de todos os profissionais da escola"*).

e ter sempre uma visão crítica da escola que temos e a que queremos mudar (*"lutar por uma escola pública, gratuita e universal; a escola precisa assumir seu papel político"*).

Ainda em relação aos depoimentos dos professores, nos quais citam que os problemas familiares causam dificuldades na aprendizagem dos alunos, é importante destacar que nas sugestões apresentadas para a superação dessas dificuldades, os professores mostram-se mais conscientes de outros fatores e possibilidades para solucionar ou pelo menos amenizar essas dificuldades, além dos fatores e necessidades ligados à questão familiar.

A família, ainda que de um contexto sócio-cultural desprivilegiado pode e precisa ser incentivada e qualificada para participar do desenvolvimento escolar de suas crianças e jovens. Por outro lado, a escola, os professores precisam, realmente, assumir sua parte na responsabilidade pela educação escolar; não podem eximir-se desta responsabilidade, transferindo-a para os alunos ou suas famílias.

Muitas vezes, os professores estabelecem padrões de níveis de desempenho escolar, tendo como referência o aluno considerado "bom", assim crianças que não se enquadram nesse modelo são consideradas atrasadas, preguiçosas candidatando-se à lista que o professor faz dos prováveis reprovados. Cabe ao professor, numa perspectiva de trabalho coletivo, no interior da escola, criar as condições concretas para que, apesar de todas as situações adversas, a criança com dificuldade, consiga obter um bom desempenho no âmbito escolar. Também nessa mesma perspectiva, importa também analisar a prática educativa escolar no sentido de tornar a sala de aula o lugar de aprendizagem efetiva, lugar de êxito e não de exclusão para todos.

PERRENOUD (2001, p.43) ressalta que a aprendizagem é uma questão de tempo, que as crianças realmente em dificuldade têm esse problema em vários âmbitos, que é preciso reconstruir estruturas ou motivações, e, conscientizar-se de que nem tudo se resume à ação de um professor, que a escolaridade é um longo caminho, que nenhum esforço é perdido, mesmo quando não provoca resultados em curto prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, foi possível perceber que os mitos quanto ao fracasso do aluno, continuam presentes em muitas de nossas escolas. As explicações para o insucesso ainda se assentam nos alunos, em suas "carências", afetiva, "cultural", "nutricional", "social" ou "emocional".

Há que se destacar, o fato de a escola, na sua organização curricular não estar preparada ou não propiciar um ambiente favorável às crianças, que muitas vezes, não encontram nas mesmas um local atraente, alegre, e efetivamente propiciador da aprendizagem, tal como deveria ser, pelo contrário, a escola na sua grande maioria e para uma quantidade enorme de crianças é lugar de fracasso, exclusão, frustração e sofrimento.

À escola politicamente comprometida com as classes populares, se impõe, numa perspectiva de uma ação coletiva, a revisão de seus conceitos, das causas e dos encaminhamentos em relação à superação do fracasso escolar. É importante que a escola, considerando a impossibilidade concreta de muitas famílias em apoiar os alunos em suas dificuldades, busque, numa perspectiva de trabalho coletivo, elaborar e implementar um programa de identificação das causas e das possibilidades de superação do fracasso escolar.

À Coordenação Pedagógica cabe articular um programa de adaptação psicosocial e pedagógico dos novos alunos, uma vez que os alunos relatam dificuldades nesta área como fatores de fracasso.

Outro dado importante, observado neste estudo, é a necessidade de inserir a criança com quadro de fracasso escolar, como sujeito de discussão das causas e das possibilidades de superação deste fracasso.

Também é importante para o aluno, que a escola intensifique um trabalho junto aos pais, no sentido de resgatar o significado que a escola tem, ou pode ter, para seus filhos, bem como, contribuir para melhorar os processos pedagógicos que ocorrem nela. Outro aspecto que deve ser observado e superado é a carga de culpa que os pais demonstram ter em relação ao fracasso escolar dos filhos, bem como, a atribuição de culpa aos próprios filhos pelo fracasso, o que acaba, via de regra, por acentuar as próprias dificuldades.

O currículo, em sua totalidade, também carece ser revisto, na direção de intervir positivamente para atingir o ideal de escolarização para todos, pois as escolas e professores podem tornar-se mesmo sem saber, cúmplices da discriminação e segregação das crianças, sociais e economicamente desprovidas.

De maneira especial, importa rever o modelo classificatório de avaliação, no qual os alunos apenas são considerados aprovados ou não aprovados, e substituí-lo por uma concepção dialética de avaliação como um “ato amoroso”, nas palavras de Cipriano Luckesi, que contribua para a superação das dificuldades e a inclusão de todos no rol dos que efetivamente aprendem e têm êxito em sua trajetória escolar.

FREIRE (2000), afirma que o professor tem autonomia para pensar sobre a avaliação no contexto da prática educativa, quando:

“Ao pensar sobre o dever que tenho como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado(...). O ideal é que os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não o do professor consigo mesmo”(op. cit. , p. 71)

PERRENOUD (2001, p.128), faz uma reflexão acerca da diferenciação da pedagogia, pensando nos alunos discriminados por suas dificuldades e afirma:

“É preciso, vencer os preconceitos e resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, sujos, malcheirosos, indisciplinados, esquivos, negligentes. Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo da classe, os materiais didáticos, as atividades planejadas não funcionam com esses alunos, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir”.

A luta contra o fracasso nos confronta com as contradições e complexidade da nossa sociedade, afirmada pelos professores, pois a escola *“limita-se a ser aparelho ideológico e deixa de cumprir seu papel social”*.

É preciso refletir sobre o que se pretende com o ensino fundamental, sobre seu currículo como um todo; sobre a realidade da escola e suas condições de trabalho para viabilizar as metas pretendidas; sobre a construção da *Proposta Pedagógica de nossas escolas*, sua incorporação como parte de um projeto comum de melhoria do atendimento escolar para todas as classes e todos os alunos. Assim, o momento de elaboração da proposta pedagógica exige que se analisem todos os recursos teóricos e práticos a fim de favorecer os alunos e tornar o trabalho mais lúcido e satisfatório.

Refletir sobre as práticas presentes na escola é importante porque por meio delas, podemos perceber relações de poder e mecanismos de discriminações muito semelhantes aos que estão presentes em nossa sociedade, servindo para a exclusão e desigualdade que tanto criticamos. Pensar na prática desenvolvida na escola e perceber relações entre a vida escolar e o contexto social mais amplo pode contribuir não só para entender os limites da ação pedagógica, mas também para a superação de alguns, através do trabalho coletivo dos educadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo. Ed. Cortez, 1981.

CARRAHER, Terezinha. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo. Ed. Cortez, 2001.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto alegre. Ed. Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Ed. Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

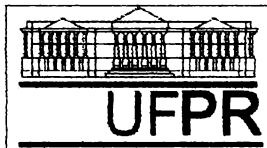
FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A produção de ignorância na escola**. 2ª edição. São Paulo, Editora Cortez, 1991.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**, 18ªedição. São Paulo. Editora Brasiliense, 1983.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª Edição. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas**. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas, 1999.

ANEXO I



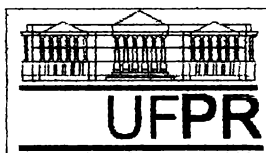
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

QUESTIONÁRIO COM OS PAIS

1. Que opinião você tem sobre as dificuldades que seu filho tem tido na escola?
2. Quais são no seu ponto de vista, os motivos dessas dificuldades?
3. O que você acha que a escola poderia fazer para superar essas dificuldades?

ANEXO II



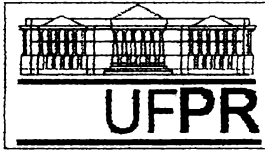
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Que opinião você tem sobre as dificuldades que seus alunos tem tido na escola?
2. Quais são no seu ponto de vista, os motivos dessas dificuldades?
3. O que você acha que a escola poderia fazer para superar essas dificuldades?

ANEXO III



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Que opinião você tem sobre as dificuldades que você tem tido na escola?
2. Quais são no seu ponto de vista, os motivos dessas dificuldades?
3. O que você acha que a escola poderia fazer para ajudar a superar essas dificuldades?