

1 INTRODUÇÃO

Quando ingressei no ensino fundamental na escola pública, me sentia motivada por alguns professores, os seus olhares voltados para a classe, o discurso mantido por alguns que deveríamos fazer a diferença naquele contexto social e a dedicação de muitos, apesar do cansaço e desestímulo que o sistema educacional proporciona ao longo dos anos. Muitos suscitaram em mim o desejo enorme de me debruçar incessantemente sobre livros que pudessem me revelar histórias reais do cotidiano que estamos submersos e alguns outros, serviram de um exemplo, de professor que não quero seguir.

Assim chego, a Universidade Federal da Bahia e ao núcleo de docentes da Faculdade de Educação, qual tive a oportunidade de ser aluna de professores (as) brilhantes e tentei absorver o que cada um tem de especial. Alguns são o que eu gostaria de ser devido as suas aulas e colocações que considerei deslumbrante.

Durante os estudos na Universidade, pude perceber que existem várias discussões que tratam sobre a realidade educacional brasileira: evasão escolar, repetência, formação de professores, infraestrutura das escolas, a escassez de investimentos econômicos e mais especificamente, porque as crianças e jovens não vem se apropriando dos conhecimentos escolares, tendo como consequência a saída precoce da escola, fato que vêm se perpetuando ao longo dos anos na educação brasileira.

No decorrer dos anos, as escolas públicas tem apresentado um quadro alarmante: a escola tem tido dificuldade de alfabetizar seus alunos, ensina-las a (escrever e ler), interpretar textos e consignas dominar os conteúdos matemáticos do modo que lhe são apresentados na sua respectiva idade/série. Sendo assim, atualmente é comum as crianças ingressarem no 4º e/ou 5º ano do Ensino Fundamental I sem os conhecimentos suficientes para acompanhar os conteúdos programáticos das séries que estão matriculadas.

Diante disso, as Instituições de Ensino e o Estado tem uma tendência a não assumir o fracasso escolar como sua responsabilidade. Desse modo, as causas do fracasso escolar vão sendo direcionadas para o aluno (educando) e/ou a família. Assim

sendo, faz-se necessário um maior aprofundamento de discussões que apontam as questões políticas e sócio-históricas como possíveis norteadoras dos aspectos que constituem o fracasso escolar.

É importante ressaltar que muitos educadores (as), ao terem conhecimento da realidade educacional da escola pública brasileira, são surpreendidos muitas vezes por uma visão estereotipada e negativa do indivíduo que está inserido naquela escola. Desta forma, são levados a reproduzirem um discurso de juízo de valor propagado ideologicamente pela classe dominante e detentora do poder.

Além disso, são crescentes as pesquisas acadêmicas que relatam a visão que se têm a respeito das crianças pertencentes às camadas populares, ou seja, existe uma tendência de propagar o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual e/ou por o aluno ser de origem pobre.

Assim, alguns profissionais (médicos, professores, psicólogos) que ainda não compreendem o fracasso escolar a partir de uma visão crítica das questões socioeconômicas e políticas, categorizam o fracasso escolar direcionando suas causas para vários aspectos: problema de aprendizagem escolar, pobreza do aluno, falta de escolarização dos pais, ausência de acompanhamento dos pais na escola. Desse modo, muitas vezes são centradas nos alunos responsabilidades sobre o seu desempenho escolar. No que diz respeito ao docente, lhe são propostas soluções de aperfeiçoamento da sua metodologia na sala de aula, de base teórica comportamental ou cognitivista, como possíveis soluções para reduzir os impactos do fracasso escolar, embora poucas vezes com impactos concretos na superação desse problema.

Por isso o interesse em desenvolver uma pesquisa, tendo como objetivo conhecer a perspectiva teórica e metodológica adotada por uma professora que atua na formação básica de professores e compreende criticamente o fracasso escolar, a fim de compreender os avanços teóricos e desafios práticos na formação de professores. Além disso, identificar na literatura da psicologia escolar o que vem sendo discutido sobre o fracasso escolar e conhecer o desafio prático de uma professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, formada em psicologia e que atua na formação básica de professores.

O estudo dessa temática justifica-se pela possibilidade de adquirir mais conhecimento sobre o que norteia a presente tendência do fracasso escolar em crianças

pertencentes à escola pública brasileira e oriunda de bairros pobres e ao mesmo tempo contribuir para o enriquecimento intelectual de estudantes da educação e áreas afins.

O interesse por esse tema surgiu por diversos questionamentos acerca da educação e de como ela ocorre no Brasil, do fato da escola não estar promovendo uma educação crítica voltada para os interesses dos alunos. Assim a educação brasileira e o Estado continuam de alguma forma preconizando modelos.

Ainda, são notórias as vastas discussões sobre os problemas de cunho educacional e, em maior destaque: porque as crianças não aprendem, porque ficam anos conservados em uma mesma série e ainda assim não dominam conhecimentos básicos exigidos pelo currículo escolar.

A importância de tratar sobre este tema é disseminar e discutir academicamente a origem destes problemas, ou seja, desmistificar uma visão arraigada em preconceitos do modo desse pensar sobre a escolarização das crianças pertencentes às camadas populares. Nesse sentido, a importância desse trabalho é contribuir através de estudos relevantes do ponto de vista da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica, para um olhar diferenciado com relação às crianças que todos os anos adentram a escola pública em nosso país.

Este TCC constitui-se em duas etapas: a primeira refere-se ao aprofundamento dos estudos teóricos, ou seja, a revisão bibliográfica, sobre o tema Fracasso Escolar. Nela, abordamos a primeira parte da obra de Patto - O fracasso escolar como objeto de estudo. Trata-se de um recorte histórico que realizo a partir das contribuições de Patto. Ao mesmo tempo em que ressalto o referencial teórico metodológico da pesquisa de Patto e, por conseguinte, destaco a segunda parte de sua obra – A vida na escola: verso e reverso da racionalidade burocrática, dando ênfase a sua pesquisa de campo que estarei limitada a história de (re) provação escolar – A história de Humberto.

A segunda envolve o trabalho de campo da pesquisa. Assim, apresento o método utilizado, qual seja, a pesquisa qualitativa, por meio da realização de entrevista semiestruturada, tendo como orientação metodológica a leitura de Michelat (1985).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para a construção de uma compreensão crítica do fracasso escolar, é notória a importância da leitura da obra de Maria Helena Souza Patto . São presentes em sua abordagem teórica denúncias alarmantes sobre o sistema de educação no Brasil. Conforme Marilene Proença (2000, p. 193-194):

No Brasil, a crítica teórica presente no trabalho realizado por Patto (op. cit.), denominado *A produção do fracasso escolar : histórias de submissão e rebeldia*, traz para o centro da pesquisa educacional a questão das raízes do fracasso escolar das escolas públicas brasileiras. Ao analisar o percurso histórico do pensamento educacional brasileiro, a autora coloca-nos frente a frente com constatações que mudam o rumo da análise dos chamados problemas de aprendizagem, rompendo com explicações tradicionais até então presentes na literatura da psicologia e pedagogia em nosso país.

Os principais argumentos de seu trabalho estão, em primeiro lugar, no fato de que os problemas de aprendizagem incidem maciçamente sobre as crianças das classes populares, e é sobre elas que durante décadas recaem nas explicações a respeito dos chamados problemas de aprendizagem: ou porque apresentam problemas psicológicos, biológicos ou, mais recentemente culturais. Além disso, analisa o caráter ideológico e repleto de equívocos presentes nessas explicações, resultado de concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza no Brasil.

E, em segundo lugar, ao vivenciar um longo período o dia-a-dia de uma escola pública e analisar os processos que constituem o cotidiano escolar, pôde demonstrar que existe um complexo universo de questões históricas, sociais políticas, estruturais e de administração presentes na vida diária escolar que conduzem ao seu fracasso, mantendo os altos índices de exclusão, principalmente de crianças e adolescentes das camadas mais pobres da sociedade.

2.1 O FRACASSO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO TEÓRICO:

O fracasso escolar está caracterizado no seu cotidiano escolar através dos estudos da perspectiva ‘Histórico-crítica em psicologia’, analisando a estrutura

educacional brasileira, numa tentativa de tentar desmitificar e explicitar os seus determinantes, a fim de possibilitar uma reflexão no espaço educacional. Além disso, servir de cooperação e entendimento para a valorização da educação tão descrente atualmente.

Pode-se identificar que, no artigo de Julio Groppa Aquino (1997), também são presentes denúncias e questionamentos acerca do fracasso escolar e como a escola como instituição de ensino, acaba perpetuando as mazelas educacionais. Assim:

[...] a escola, na qualidade de instituição social, tem permitido que seu rol de competências fique à deriva de outras instituições, com as quais compete historicamente pela “guarda” de nossas crianças e jovens.[...] na busca crescente de uma suposta eficácia científica sobre o processo de ensino-aprendizagem, tanto no que se refere ao esquadramento (psico) pedagógico do aluno, quanto as ações pré-diagnósticas do professor, a escola atual tem se despotencializado como instituição, deixando-se capturar por demandas que, a rigor, nada têm a ver imediatamente com seu papel esperado e possível. Com isso, tem-se perdido paulatinamente a visibilidade sobre a especificidade do âmbito institucional escolar, bem como sobre a positividade de sua ação e particularmente, da sala de aula. (AQUINO, 1997, p.94-95)

Então no decorrer deste Trabalho de Conclusão de Curso, os argumentos serão pautados mais especificamente na obra de Patto, pois a mesma ressalta com bastante propriedade sobre o fracasso escolar, ou seja, na década de 1980 ela traz uma nova abordagem teórica sobre o fracasso escolar.

Atualmente no Brasil vivenciamos a implantação de diversos programas educacionais que são desenvolvidos na tentativa de aprimorar e/ou apurar os índices de ensino para oportunizar um melhor aproveitamento das crianças que estão inseridas na escola pública.

Desse modo, repercutem-se ainda quais seriam os motivos de muitas crianças apresentarem “dificuldades de aprendizagem”, evadirem precocemente e não atingirem os conhecimentos básicos correspondentes à idade/série. Assim, apontamos as raízes históricas das desigualdades sociais e educacionais, como a nossa sociedade foi estruturada no decorrer dos anos e como esses elementos estão correlacionados com o fracasso escolar presente no sistema educacional brasileiro até os dias atuais. Segundo PATTO (1996):

[...] para entender o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade vigente entre nós precisamos entender o modo dominante de pensa-las que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte durante o século

XIX; é visível que os primeiros educadores brasileiros que se voltaram para o estudo desta questão – e que imprimiram um rumo duradouro ao pensamento educacional no país – o fizeram baseados numa *visão de mundo* que se consolidou nesse tempo e nesse espaço. (PATTO, 1996, p.9).

Por conseguinte, a autora afirma que “partindo do modo materialista histórico de pensar esta relação é que afirmamos a necessidade de conhecer, pelo menos seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual engendrou uma determinada versão sobre as diferenças e rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais”. (ibidem, p.9)

Assim precisamos analisar historicamente a formação da nossa sociedade e entender como, quando, porque e para quem foi pensada a escola. Em virtude de processos históricos no mundo e particularmente no Brasil, a nossa sociedade estruturou-se numa divisão de classes. Durante muito tempo foi defendida a valorização do conhecimento pertencente aos mais aptos e que pertenciam às famílias abastadas.

No século XIX, assistimos ao início da intervenção da medicina higiênica brasileira na vida urbana e privada, tendo como intuito submeter os indivíduos aos interesses e objetivos do estado que funciona como máquina de controle da massa popular exercendo sobre ela poder de dominação, controle e expropriação de seus direitos. Eram muito fortes no século XIX focos permanentes de contestação à administração da coroa portuguesa e como o seu poder estava passando por profundas ameaças, foram criadas estratégias de controle: transformando o espaço urbano e modificando os padrões rurais e coloniais de comportamento das famílias.

É importante destacar que no decorrer dos anos, o Brasil passou por períodos de transição social, política e econômica quando do seu início como monarquia escravocrata e em seguida na década de XX para o Regime Republicano. As ideias liberais tiveram uma melhor articulação com o advento do Brasil Republicano, nesta época desenvolveram-se ideias que se oficializaram a respeito da natureza humana, em geral, e da natureza do brasileiro, em particular. Ressalto que este período político também foi marcado por constantes contradições nos âmbitos educacionais, sociais e políticos. A década de 1920 caracterizou-se por campanhas liberais conduzidas pelos segmentos insatisfeitos com a política “café-com-leite” e porta vozes dos interesses de novos grupos que emergiram na cena social no processo do modelo agroexportador para o modelo industrial.

Ainda como registra Maria Helena Souza Patto, (1996, p. 53-54),

É nesta época, portanto, que se encontra uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre as raças e os grupos e, por extensão as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais: a crença de que abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre numa sociedade capitalista criam-se as condições para que a distribuição social do indivíduo seja pautada apenas por *aptidões naturais*. Não por acaso, portanto, à entrada do ideário político liberal no país, corresponde, pouco depois, o ingresso de sua contrapartida científica, a psicologia das diferenças individuais que, aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração.

As obras literárias na Primeira República são muitas e tais obras nos dão subsídios para entendermos o comportamento do sistema escolar brasileiro.

Patto (1996, p.54) descreve:

A literatura sobre a economia, a política, a sociedade e a cultura na Primeira República é extensa e de indiscutível qualidade: Caio Prado Jr., Nelson Werneck Sodré, Celso Furtado, Octavio Ianni, Francisco Iglesias, Dante Moreira Leite, Boris Fausto e Alfredo Bosi, entre outros encarregam-se de dissecar este período da vida brasileira em suas múltiplas faces, trazendo indiretamente subsídios para a compreensão do comportamento do sistema escolar neste período.

No entanto,

Em menor número, outros autores dedicaram-se ao estudo de sua política educacional: entre eles, a leitura de Nagle (1974 apud PATTO, 1996, p.54.) torna-se obrigatória quando se quer entender as relações entre escola e sociedade no início deste século. É no marco dessas análises históricas que podemos contextualizar as teorias que começam a ser formuladas neste período e que serviram de pano de fundo às explicações do fracasso escolar durante o percurso da pesquisa e das políticas educacionais no país.

No entanto a nossa estrutura social na Primeira República ainda era baseada no “latifúndio-monocultura-escravidão”, ou seja, tudo que dizia respeito às questões e objetivos liberais não passavam de mera eloquência.

Trata-se de uma época que Cruz Costa(1950,cf.Moreira Leite,1976,p.306 apud PATTO,1996, p.55) caracteriza nos seguintes termos: ‘marcada pela europeização, a inteligência brasileira voltava-se para os diferentes mercados da Europa, onde se supria’ ou na qual para Moreira Leite, ‘a realidade era esquecida e os intelectuais procuravam os moldes literários, artísticos e filosóficos da Europa’(p.306). O resultado não podia ser outro: a imensa

disparidade ‘entre a sociedade brasileira, escravista, e as idéias do liberalismo europeu’ e o desenrolar de uma ‘comédia ideológica’, diferente da europeia’, pois na Europa a liberdade de trabalho, a igualdade perante a lei de modo geral o universalismo, embora ideologia, correspondiam às aparências, ao passo que no Brasil não(Schwarz,1973, p.151, apud, PATTO,1996, p.55)

Assim,

Na área educacional, o quadro era também coerente com a sociedade brasileira de então: a educação escolar era privilégio de pouquíssimos; quando da proclamação da república, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta”. (PATTO, 1996, p.55).

Então,

Nagle (p.281 apud PATTO, 1996 p.56), conclui que ‘com o novo regime, não houve alteração profunda na estrutura da sociedade brasileira’. Em 1930, ano do ocaso da Primeira República, o crescimento da rede pública de ensino era inexpressivo em comparação com as estatísticas referentes ao Império e o país possuía cerca de 75% de analfabetos”.(PATTO, 1996, p.56).

No que tange a estrutura social não aconteceram grandes mudanças, somente nas quatro décadas que correspondem à República Velha que obtivemos meios para o desenvolvimento econômico, político e cultural que propiciaram a revolução de 1930.

Por conseguinte nota-se que todo o embate político permeia interesses particulares de determinados grupos que utilizam as camadas populares como manobra para que seus objetivos prevalecessem. As observações de Patto (1996, p.57) contribuem para as compreensões seguintes:

A efervescência nos meios educacionais dos anos vinte fez parte, portanto, de uma luta política entre facções da elite, a mais progressista das quais, ao evocar os princípios liberais, despertou o sonho da sociedade igualitária e conseguiu a adesão da classe operária e de pequenos comerciantes e pequenos funcionários, verdadeiros *sans-cullottes* dos centros urbanos mais desenvolvidos do país, além de segmentos da própria burguesia empresarial. Foi a partir de então que o discurso liberal passou a desempenhar nas cidades industriais brasileiras papel semelhante ao que desempenhou na Europa da revolução política francesa; a ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei começa a corresponder às aparências, encobrendo a essência da vida social.

Por isso,

Políticos e empresários dissidentes do jogo político em vigor valiam-se da bandeira escolar para todos tendo em vista não só aumentar a população votante e enfraquecer a manipulação do voto e a corrupção eleitoral mas também enveredar por uma política que catalisasse a vontade popular enquanto estratégia de tomada do poder; os integrantes das classes subalternas que viviam nos centros industriais, por sua vez, reivindicavam o direito à educação escolar. Na convergência destes interesses, os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para o povo imbuídos das

melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola, de uma sociedade que avançava pelos caminhos da produção industrial capitalista dependente.

Assim sendo, o período republicano foi marcado por importantes reformas educacionais - todas pautadas nos ideais do movimento educacional europeu e norte americano iniciado no século anterior que ficou amplamente conhecido como movimento da Escola Nova. Segundo Patto, tal movimento considerava:

a escola como uma instituição de vanguarda nas mudanças sociais democratizantes, os educadores estrangeiros responsáveis pelo movimento escolanovista só poderiam encontrar acolhida num país no qual a ideia de democracia, em sua concepção burguesa, tornara-se verdadeira obsessão entre os descontentes com a correlação de forças existentes dentro da própria classe dominante”. (PATTO, 1996, p.58).

Desse modo, apesar de termos vivenciado um período de grandes reformas no âmbito educacional no decorrer do regime republicano, “as oportunidades de educação escolar das classes populares continuavam muito pequenas.” (PATTO, 1996, p.58).

Concomitantemente, nesse período existe uma preocupação dos intelectuais precursores da Escola Nova em estudar a forma de pensar do sistema dominante à respeito dos problemas educacionais existentes neste período. Ainda saliento um dos “aspectos da teoria escolanovista que constitui uma das vertentes da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar: em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino”. Neste sentido, podemos afirmar que a reflexão sobre a escola e sua eficiência nasceu no âmbito do que recentemente se convencionou chamar de *fatores intra-escolares do rendimento escolar*. [...] (PATTO, 1996, p. 59). Naturalmente os escolanovistas romperam com os ideais filosóficos e pedagógicos do ensino tradicional. Todas as mudanças foram voltadas para a importância da concepção de infância.

Por outro lado, tanto os precursores da escola nova como os estudiosos da psicologia apenas preocupavam-se com o indivíduo no decorrer do seu processo de aprendizagem.

Assim, uma psicologia voltada para a decifração da natureza da mente humana e uma pedagogia que se propunha a ensinar levando em conta esta natureza encontraram-se na constituição de uma primeira relação de complementaridade entre estas duas áreas da ciência que não passava pela atribuição do fracasso escolar a causas situadas no aluno ou ao chamado fatores extra-escolares. (PATTO, 1996, p. 60-61).

Mas, no decorrer dos estudos os conceitos até então defendidos foram mudando, os próprios articuladores da pedagogia nova esclareceram sobre as diferenças entre os indivíduos e que, portanto a sua educação deve dar-se através das diferenças.

Porém, ao registrar que ‘os indivíduos diferem e sua educação deveria ser adaptada a estas diferenças’, os precursores da pedagogia nova prenunciavam a direção que o tratamento do tema das diferenças iria tomar no decorrer do século XIX e que de alguma forma estava pré-determinada nas concepções de homem e sociedade em que se baseavam.(PATTO,1996, p.61).

PATTO (1996, p. 61), destaca que, o mesmo aconteceu com a “psicologia anterior à constituição da psicologia diferencial”. [...]. Neste momento vão surgir os estudos das potencialidades com a intenção de explicar possíveis dificuldades de aprendizagem escolar. É importante ressaltar a suposta união entre a pedagogia e a psicologia e correlacionando com o cenário político vivenciado na época podemos mencionar alguns equívocos produzidos pela psicologia na proposta escolanovista original:

de um lado, enfraqueceu a ideia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, substituindo-a pela ênfase em procedimentos psicométricos frequentemente viesados e estigmatizadores que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências; de outro, propiciou uma apropriação do ideário escolanovista no que ele tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta política pela ampliação da rede de ensino fundamental e por sua democratização que o movimento também continha.” (PATTO, 1996, p.63).

A pedagogia nova e psicologia científica desenvolveram-se pautados no “espírito liberal” e desde o início indicaram os supostamente mais capazes independentes de suas procedências “sociais e étnicas”. (PATTO, 1996, p.63). Só que partindo do princípio que a nossa sociedade estava se estruturando no viés político e econômico do modo capitalista, tais ideais escolanovistas estão pautados em profundas discussões, porque os fatos históricos nos revelam “a dualidade da escola e a seletividade social que ela opera são um fato mesmo nos países onde vigora uma democracia nos moldes liberais”. Desse modo, “sua impossibilidade na sociedade brasileira da Primeira República dispensa qualquer discussão”. (PATTO, 1996, p.64).

Apesar do intuito dos intelectuais escolanovistas em sustentar a ideia de que a nossa sociedade estava legitimada nos princípios da igualdade de oportunidades

independente da sua classe social e que o indivíduo para desenvolver a sua escolarização dependeria apenas das suas aptidões naturais, a história brasileira marcada pela extrema desigualdade socioeconômica, nos mostra que os princípios mencionados acima não eram suficientes. Assim, intelectuais como “Oliveira Vianna divulga sua tese sobre o arianismo da aristocracia e inferioridade da plebe”. (PATTO, 1996, p. 64).

Desse modo, as Teorias Racistas tentaram justificar e dar explicações para que a educação não fosse necessária para o miscigenado e/ou o negro porque devido a uma questão de raça e pautando-se no arianismo defendido por intelectuais como Oliveira Vianna, Nina Rodrigues, Silva Romero, os mesmos não teriam condições e nem aptidões para serem inseridos no ambiente escolar, ou seja, não estariam aptos a aprendizagem escolar. “A tese da inferioridade do não-branco era especialmente útil, tanto nos países colonizadores como nos colonizados; nos primeiros, justificava a dominação de povos; em ambos, desculpava a dominação de classe.”(PATTO, 1996, p.65).

Tomando como base a articulação do parágrafo acima sobre as teorias racistas e a partir da interpretação da leitura de Patto podemos entender que:

Acrescenta-se aí a grande influência de “Sílvio Romero (1851-1914), bacharel pela Faculdade de Direito de Recife, era ‘abolucionista, republicano, evolucionista e imigrantista’, ou seja, fazia parte do novo quadro político e intelectual que se formou no país durante os anos que precederam a abolição e a República.[...].(PATTO, 1996,p.66).

Além disso:

Entre seus mestres, Romero mencionava Taine, Renan, Gobineau, Comte, Spencer e Darwin; aderido às descrições européias dos povos colonizados, afirmou a inferioridade racial do brasileiro pautado no seguinte raciocínio: ‘Do consórcio da velha população latina, bestamente atrasada, bestamente infecundada, e de selvagens africanos, estupidamente indolentes, estupidamente talhados para escravos, surgiu, na máxima parte, este povo’(cf. Moreira Leite, p.185). Assim, sua descrição das características psicológicas do mestiço não poderia ser outra: apático, sem iniciativa e desanimado, além de pouco inventivo e desequilibrado, mas com ‘facilidades para aprender’, traço que curiosamente discrepa dos demais. Certamente, Romero não estava se referindo à aprendizagem escolar, praticamente inexistente para esse brasileiro. (PATTO, 1996, p. 66).

Isso vai explicar a defesa de Romero a respeito do “branqueamento gradual” do povo brasileiro como única alternativa para o desenvolvimento socioeconômico. Tal branqueamento deveria ser feito através de migrações já que com o fim da escravidão o

negro já não lhe tinha mais serventia. A partir das ideias do mesmo, Azevedo (1985 apud PATTO, 1996, p.67) conclui:

‘Assim, a ideia da inferioridade dos africanos, vista até então mais em termos de seu ‘paganismo’ e ‘barbarismo’ cultural, começou a ser revestida por sofisticadas teorias raciais, impressas com o selo prestigioso das ciências. Em decorrência, ao assumirem a ideia da *inferioridade racial* de grande parte da população brasileira, estes autores inclinaram-se a tratar da transição para o trabalho livre quase que exclusivamente do ângulo do imigrante, já que consideravam negros e mestiços incapazes de interiorizar sentimentos civilizados (no caso, os de família, trabalho, pátria), sem que antes as virtudes étnicas dos trabalhadores brancos os impregnassem, quer por seu exemplo moralizador, quer pelos cruzamentos inter-raciais.’(PATTO, 1996, p.67).

Acrescento que as teorias raciais defendidas por intelectuais como Romero e Nina Rodrigues diferem-se na formação acadêmica de ambos e nas linhas de estudos, Romero debruçava-se nas “teorias raciais de cunho biológico a descrições da história econômica baseadas nos sistema de propriedade e trabalho, já Nina Rodrigues delimitou-se aos componentes biológicos das teorias racistas, mesmo quando se dedicou aos estudos das produções culturais dos negros escravos brasileiros”. (PATTO, 1996, p.68). Assim sendo, as ideias de inferioridade raciais reforçadas e defendidas por Nina Rodrigues tiveram e foram propagadas por grandes intelectuais. Em síntese, Arthur Ramos destacou-se na literatura brasileira por direcionar “*pontos de contato entre as teorias racistas e o pensamento educacional*”.

Segundo Bosi, (1970, p.275apud PATTO, 1996, p. 68), neste momento de elaboração de uma literatura brasileira sobre o povo brasileiro os intelectuais haviam introjetado, ‘sem perceber, uma série de clichês pessimistas em relação ao homem dos trópicos que o colonialismo europeu disseminara na cultura ocidental, invertendo o mito do bom selvagem, outrora caro e útil aos pré-românticos na luta contra as hierárquias do *ancien régime*. Esta visão negativa do homem tropical e especialmente do mestiço passava então por *científica e realista* e permaneceu na abordagem do caráter brasileiro até o quartel de entrada do século XX. (PATTO, 1996, p. 68).

A explicação das teorias racistas no decorrer das décadas de 1930 e 1940 foi sendo superada por estudos mais aprofundados de intelectuais que tomaram como base as influências a respeito das dimensões econômicas, sociais e políticas sobre o modo de refletir e de atuar de uma raça ou classe social. Segundo Patto (1996, p.71):

a ruptura seria feita por Caio Prado Jr., ao adotar outro referencial teórico-metodológico [...] interpretar o Brasil em função do *sentido da colonização*. [...] ‘Caio Prado Jr. encontra documentos sobre a população desocupada da Colônia. No entanto, em vez de interpretar este dado como consequência da decadência nos trópicos ou da degeneração do híbrido, mostra como o sistema econômico da colônia conduziria fatalmente a esse resultado, pois

praticamente não oferecia oportunidade para o trabalho livre.(p.315 e 316 apud PATTO, 1996,p.71).

Ainda assim

A mesma crítica que Bosi (apud PATTO,1996,p.71) faz ao pensamento de Sílvio Romero vale, em maior ou menor grau, para esses intelectuais brasileiros que até o final dos anos trinta, relativizaram ou superaram as teorias racistas mas não chegaram a atingir possibilidades interpretativas que fugissem à tendência da época de fazer tipologias psicológicas de povos e raças; nas palavras de Bosi, “ignorando Hegel, Engels e Marx(aliás subestimados pela filosofia francesa e, mesmo, alemã dos meados do século), Sílvio estava jungido a uma visão analítica e parcelarizadora dos fenômenos espirituais: faltava-lhe uma concepção totalizante e dialética de cultura.(PATTO, 1996, p. 71).

Pode-se perceber que, partindo da perspectiva do materialismo-histórico, os processos históricos brasileiros passaram a ter uma nova leitura e interpretação. Assim, as ideias preconizadas sobre o negro defendidas por intelectuais que se baseavam nas teorias racistas perderam força a partir da década de 1950 quando “a condição do negro é entendida no marco de uma sociedade de classes regida pela lógica do capital”.(PATTO, 1996, p. 71). Desse modo, Patto nos esclarece que:

Com a adoção deste referencial teórico, foi possível a Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando H. Cardoso superar tanto as teses racistas como as teorias de caráter nacional baseadas na suposição da existência de traços psicológicos inerentes a povos ou segmentos sociais. Em a *integração do negro nas sociedades de classes* (1965 apud PATTO 1996, p.71), por exemplo, Florestan Fernandes realiza uma análise da condição do negro que, segundo Moreira Leite, é um antídoto tanto para a interpretação racista de sua dependência econômica elaborada por Nina Rodrigues como para a versão paternalista de Gilberto Freyre a respeito das condições de vida do negro escravo empregado no trabalho doméstico. (PATTO, 1996, p. 71).

É importante abordar que mesmo com a superação das teorias racistas, mas não na sua totalidade, diversos autores, importante destaque para Monteiro Lobato, reforçavam estereótipos a respeito dos negros e mestiços pertencentes às camadas populares e oriundas da zona rural. Contudo, reforçando a visão dominante do sistema de ensino brasileiro, ou seja, interiorizando a ideia de não ascensão destes a um processo educacional digno e legítimo. “Nesse esboço da história das idéias que contribuíram para a elaboração da visão dominante, no âmbito da educação escolar, sobre sua clientela mais empobrecida, um autor Monteiro Lobato – e um personagem, Jeca Tatu, não podem ser esquecidos”. (PATTO, 1996, p.72).

Então no âmbito das divergências políticas, econômicas e sociais é que foi constituída a estrutura educacional. A autora destaca a importância da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) como importante fonte de dados a respeito de pesquisas que tiveram como tema as ideias sobre as causas da reprovação e da evasão escolar e sua evolução. Assim:

[...] A natureza de seus números durante quase duas décadas não deixa dúvida de que os órgãos governamentais haviam aderido ao escolanovismo e que a *Revista* nascera com o objetivo de ser porta-voz de uma leitura dos problemas educacionais brasileiros à luz desta concepção de educação. [...] (PATTO, 1996, p.87).

No tocante aos estudos educacionais, Cardoso (1949apud PATTO, 1996, p.88) publica um artigo que representa a sua forma de se pensar sobre o fracasso escolar nesta época, a mesma identifica quatro tipos de fatores que respondiam pelo que ela qualifica como estado de calamidade no qual a escola primária se encontrava, seriam eles: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos.

Analisando o contexto sobre o que PATTO, coloca a partir da leitura de Cardoso, pude compreender que a mesma busca, para uma possível explicação para a questão da repetência escolar, atribuindo tal fato como responsabilidade da criança, de seu meio familiar e cultural e nas questões fora da escola reforçando em seu discurso uma visão preconceituosa e estereotipada das crianças que são de origem das camadas populares, possivelmente portadora do preconceito racial preconizado pelas teorias racistas.

Opondo-se à abordagem de Cardoso sobre o fracasso escolar, Patto (1996) acrescenta que:

esta maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social que ela provém. (PATTO, 1996, p.90).

Baseando-se no pressuposto do elo entre a problemática do ensino e na culpabilização da responsabilidade do aprendizado pelo aluno e sua família, as pesquisas desenvolvidas na década de 1970 se detêm em uma visão originada pelo

“capital cultural” e da crítica “à escola capitalista trazida pela teoria dos sistemas de ensino formulada por Bourdieu e Passeron.” (PATTO, 1996, p.90).

Por isso, são inúmeras as explicações das desigualdades sociais baseadas na “teoria da carência cultural”, ou seja, passava-se a justificativa de tais dificuldades através do meio social das crianças das camadas populares estão envolvidas. Desse modo, direcionaram-se tais explicações para o fracasso escolar destas crianças atribuindo ao ambiente social e cultural que estão inseridas. Segundo PATTO (1996, p.94):

A partir dos resultados de centenas de pesquisas, em sua maioria fiéis ao modo experimental, sobre as características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais, esta “teoria” afirmou, em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades e de adaptação escolar.

Diante disso a visão que a sociedade tinha a respeito das crianças inseridas na rede pública de ensino era a pior possível, estudiosos sobre o assunto no decorrer de suas pesquisas sobre as causas do fracasso escolar direcionavam a responsabilidade da repetência e insucesso escolar ao ambiente cultural. O discurso aceito fatalmente pela sociedade Brasileira justifica-se, segundo PATTO, por que:

Continha uma visão de sociedade não-negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era profundamente defendida nesta época; vinha de encontro as crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade dos pobres, negros e mestiços; reforçava as “explicações do Brasil”, então em vigor, segundo as quais o *subdesenvolvimento* econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao “milagre brasileiro”, finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer crítica deste discurso ideológico. (PATTO, 1996, p.94)

A autora Poppovic (1972 apud PATTO, 1996, p. 96) assume um posicionamento contra a teoria da carência cultural, mas como muitos outros pesquisadores, cai na armadilha do discurso ideológico quando traz na sua abordagem teórica à respeito dos padrões educacionais e dos fatores ambientais, uma visão estereotipada e preconceituosa, ou seja, a autora preconiza que as questões que abarcam

os problemas familiares, a marginalização e a falta de participação cultural seriam pontos consideráveis para um melhor desenvolvimento cognitivo e aptidão escolar.

Partindo do pressuposto que a escola deveria ser uma instituição que abarcasse todos os indivíduos, independente de sua classe social, a mesma encontrou respaldo com os princípios propostos pelo *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* que assim defendia as “*finalidades da educação*”:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação (...) deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, *reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social*. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana a sua verdadeira função social, *preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais a que se abrem as mesmas oportunidades de educação’* (PATTO, 1996, p. 100).

O Manifesto defendia a ideia de que a escola deveria apenas utilizar como critério as diferenças individuais e os que ao longo do seu curso demonstrassem melhor desempenho. Sendo assim, o plano de reestrutura educacional pensada pelos integrantes do Manifesto delineava uma continuação e ‘articulação’ do ensino, em vastos “graus”. Segundo Patto,

Na época, esta bandeira faz sentido tendo em vista o ‘divórcio entre as entidades que mantêm o ensino secundário e superior’ apontado pelos seus signatários e que, a seu ver, concorre ‘para que se estabeleça, no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social’. (PATTO, 1996, p.101).

Além disso, muitas das discussões promovidas pelo Manifesto foram válidas, mas muitas questões acabaram permeando por caminhos preocupantes. Todo o discurso sofria influência de educadores americanos que tinham seus pontos de vista muito definidos a respeito da realidade do povo brasileiro oriundos das camadas populares. Infelizmente tal discurso pautava-se numa distinção de ensino e o trabalho braçal e profissionalizante voltado para o povo pobre. A realidade educacional Brasileira vivia uma época da difusão do ensino profissional e estereotipadamente muitos propunham que o acesso a esse conhecimento estaria destinado aos estudantes em sua maioria pertencentes às camadas populares que, em sua maioria, não teve e não tem igualdade de oportunidades e que faz parte da linha divisória suscitada pela desigualdade social.

Para evidenciar uma tendência a determinados preconceitos, analisamos importantes aspectos sobre a Teoria da Carência Cultural. Desde já, é válido acrescentar que a mesma teve início nas décadas 1960 e 1970, com forte influência americana e teve suas explicações pautadas pela psicologia educacional.

É importante ressaltar que tanto o âmbito educacional como o social sempre foram estruturados pela estratificação de classes, na qual os dominados estariam subordinados a determinadas atividades e os pertencentes à categoria de dominador exerceram o papel de mando liderando sempre o livre intelectualismo. Desse modo, mais uma vez, importantes intelectuais permite iludir-se com a imposição de que os alunos que fazem parte das camadas populares não se destacam por conta de viverem: lares marginalizados falta de participação dos pais nos ambientes escolares, professores despreparados etc. Mas diante de tantos discursos, não foram analisados na íntegra quais seriam realmente os problemas para o alto índice de evasão e repetência que perpassam tão drasticamente os pertencentes às esferas mais empobrecidas.

Nesta época, a única crítica que se fazia à participação da escola na produção de alta incidência de fracasso escolar entre crianças pobres era a de que as atividades nela desenvolvidas eram “carregadas de padrões culturais estranhos e não satisfatórios para a subcultura a que se destinam”, ou seja, defendia-se a ideia de que, por não considerara realidade sócio-psicológica do aluno marginalizado culturalmente, a escola não poderia “eximir-se de certa responsabilidade” por esse fracasso (Poppovic, 1972, p. 30 e 29apud PATTO, 1996, p. 111).

Além disso,

Quanto às características psicológicas das crianças pobres, os estudos conduzidos nos anos setenta oscilavam entre a tese do déficit e da diferença; quase que invariavelmente, no entanto, a segunda acabava, no decorrer da exposição das ideias, transformando-se na primeira. [...] (PATTO, 1996, p.112)

Sendo assim, fica evidente que, no decorrer da análise de diversas pesquisas, ainda é presente a falta de acesso da criança pobre a uma educação de qualidade e de um sistema educacional de ensino que lhe respeite quanto indivíduo.

[...] no apogeu da teoria da carência cultural, o discurso educacional não padecia da fratura que contraiu quando da vigência das ideias escolanovistas; ao contrário, a causa principal do fracasso encontra-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este *aluno* de baixa renda. Na verdade, as causas intra-escolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco desta concepção. [...] (PATTO, 1996, p. 112).

É importante ressaltar que determinados aspectos sobre os estereótipos semeados a respeito da criança que não aprende por conta de suas condições sociais foram sendo revistos por outros intelectuais.

Mas nem só da teoria da carência cultural se fez o pensamento educacional sobre o fracasso escolar nos anos setenta. Desde a primeira metade desta década, a teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu e J. C. Passeron, ausente da RBEP, já circulava entre filósofos e pesquisadores da educação no Brasil. Este foi sem dúvida, um marco na história dos referenciais teóricos que nortearam as formas de conceber o papel da escola numa sociedade dividida em classes. Por isso, a forma como se deu sua apropriação pelos pesquisadores brasileiros do fracasso escolar merece exame e reflexão. (PATTO, 1996, p. 113).

Diante disso é importante ressaltar a contribuição de autores como Althusser (1974), Bourdieu (1974), Bourdieu e Passeron (1975) e Establet e Baudelot(1971), para uma nova visão do “papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade”. (PATTO, 1996, p.113). Mas infelizmente ocorreram muitas distorções das ideias dos intelectuais mencionados acima, muitas pesquisas tiveram seus resultados influenciados por discursos de estudiosos norte-americanos.

Embora não diferisse do ‘modelo da disparidade cultural’ veiculado pela literatura educacional norte-americana na década de sessenta, no qual as relações de classe foram depuradas de seu caráter inevitavelmente antagônico, a leitura da tese de Bourdieu e Passeron, que vigorou na pesquisa do fracasso escolar até meados dos anos setenta, desempenhou vários papéis importantes na mudança do pensamento educacional do país. Em primeiro lugar, colocou em foco a dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a percepção da importância da relação professor-aluno numa época em que predominava uma concepção tecnicista de ensino, na qual a dimensão psicossocial das relações pedagógicas era relegada a um plano secundário. Em segundo lugar, chamou a atenção para a dominação e a discriminação social presentes no ensino, mesmo que nesse primeiro momento os pesquisadores tenham definido equivocadamente os interesses em jogo e as classes sociais envolvidas na dominação. Em terceiro lugar, tornou mais próxima a possibilidade da educação escolar ser pensada a partir de seus condicionantes sociais, contribuindo, assim, para a superação do mito da neutralidade do processo educativo e abrindo caminho não só para uma melhor compreensão posterior das próprias ideias reprodutivas como para a incorporação de teorias que permitiram inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social. (PATTO, 1996, p.117-118).

Tomando como base os estudos desenvolvidos e pesquisas voltadas para a educação no Brasil, Gouveia (1976 apud PATTO, 1996, p. 118) criticava os estudos realizados por sociólogos que analisavam a escola apenas como uma organização social sem levar em consideração todo o sistema burocrático, institucional e sem dar a devida

relevância aos familiares e crianças pertencentes às escolas. Por isso as escolas não deveriam ser analisadas de modo macro. Na verdade os problemas que atingem a escola são muito mais específicos.

No decorrer dos anos setenta, contudo, uma das características distintivas da pesquisa do fracasso escolar foi a investigação crescente da participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso, através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores *intra-escolares* e suas relações com a seletividade social operada na escola. [...]. Seus resultados (1981) deram ensejo a um novo conjunto de subprojetos dedicados à pesquisa mais detalhada dos mecanismos intra-escolares de seletividade social da escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar (FCC,1984 apud PATTO, 1996, p.118).

Acrescento ainda que:

Além da ruptura temática, garantida pela atenção renovada a práticas constitutivas da vida na escola, estes projetos também trouxeram consigo uma ruptura política, ao superar a concepção liberal sobre o papel da escola – segundo a qual a escola estaria na vanguarda das mudanças sociais – e ao negar a tese reprodutivista que, ao atribuir à escola um lugar meramente mantenedor da ordem social vigente, resultou numa dificuldade de percepção de seu papel transformador da estrutura social em vigor.(PATTO,1996,p.119)

A este respeito, a *Apresentação* dos primeiros projetos da Fundação Carlos Chagas (1977 apud PATTO, 1996, p.119) era clara: ‘A posição que adotamos não se identifica nem com a crença daqueles que acreditam ser a educação, por si só, um instrumento para a construção de uma sociedade aberta, nem também com a posição dos que a encaram como simples reflexo das distorções da estrutura social mais ampla. Antes a vemos como uma área certamente determinada pelos condicionantes sociais e econômicos mais gerais, porém ainda contando com um certo espaço próprio que lhe permite relativa autonomia na determinação do sentido de sua ação na sociedade global’. (PATTO, 1996, p. 119).

Segundo Patto, existem três afirmações muito presentes nas pesquisas que foram analisadas, sobre o fracasso escolar sendo elas as seguintes:

1. *As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida. [...]*2. *A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal. [...]*3. *Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de usa condição de classe média. [...]* (PATTO, 1996, p. 121-123).

É de suma importância ressaltar os aspectos das divergentes abordagens sobre o fracasso escolar, mas é preciso destacar que muitas pesquisas ainda assumem uma perspectiva pautada em um discurso que direciona a culpa do fracasso escolar pautada

em questões individuais do aluno. Analisando as contribuições de Patto a respeito do seu ponto de vista sobre pesquisas que abordam sobre o fracasso escolar, muitas apesar de alguns avanços, continuaram a ser tendenciosas, pois a predominância da teoria da carência cultural no contexto escolar como justificativa do fracasso escolar ainda é presente, a escola tem uma tendência em manter um olhar distante e excludente para a sua clientela.

2.2 O FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO EM MARIA HELENA SOUZA PATTO:

É um grande desafio abordar sobre a segunda a parte da obra de Patto - A vida na escola: verso e reverso da racionalidade burocrática, pois a autora nesta parte do texto explana suas discussões acerca da filosofia da práxis e destaca a necessidade do pesquisador apoiar-se num referencial teórico, materialismo histórico, que lhe possibilite entender as transformações radicais e como elas se desenvolvem na sociedade.

Assim, Patto chama a atenção para a necessidade de que o pesquisador brasileiro saiba em que referencial teórico irá apoiar-se para sustentar as suas investigações durante o foco de sua pesquisa, pois existem vários referenciais que imprimem marcas no olhar. Por isso é preciso uma tomada de decisão a respeito de quem realiza as modificações sociais na estrutura de poder e é por isso que se faz necessária a crítica à corrente positivista, por não dar conta da totalidade e complexidade sobre a estrutura social da vida humana.

Segundo Patto, surgiu na história da literatura educacional brasileira a primeira versão do materialismo histórico baseado na concepção de Althusser, que reforçava a ideia da Escola como Aparelho Ideológico do Estado – Em um segundo momento, tivemos a importante influência de Gramsci que criticou as versões não-dialéticas e suscitou a crítica ao marxismo em sua concepção de reprodução da relação escola-sociedade. Desse modo, os estudos da pesquisa educacional colocaram como foco seu estudo na escola.

[...] os estudos tradicionais, baseados no modelo experimental de pesquisa, que ora se detinham na investigação das características psicológicas dos alunos, ora em aspectos da formação e da prática profissional dos

educadores, ora nos métodos de ensino e de avaliação da aprendizagem, via de regra em termos do estabelecimento de relações estaticamente verificáveis entre dados empíricos referidos como variáveis dependentes e independentes, foram substituídos pela atenção à escola enquanto instituição inserida numa estrutura social marcada por relações antagônicas de classes.[...] (PATTO, 1993, p.119).

É de suma importância abordar a grande contribuição dos estudos de Althusser sobre a teoria dos aparelhos ideológicos do Estado, por ter sido extremamente relevante para entendermos as diversas maneiras de idealizar uma escola numa sociedade de classes.

Foi a partir de então que a representação dominante de escola como instituição social a serviço da ascensão social dos mais capazes, independente do seu lugar na estrutura social, pôde ser superada por um conceito de escola como instituição reprodutora das desigualdades sociais geradas no nível da divisão e organização do trabalho. (PATTO, 1996, p.131).

Mais adiante:

[...] Foi por este caminho que o pensamento educacional brasileiro de vanguarda resgatou recentemente a reflexão sobre o papel transformador da escola para o povo do beco sem saída em que havia sido colocada pela adoção, ao pé da letra das idéias de Althusser expressara em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. (PATTO, 1996, p.132).

Por conseguinte, a filosofia da práxis deve ser adotada para pensar a escola como um local de todos (as) e que é na escola que devem ocorrer às mudanças sociais mais profundas e marcantes. Porém, se faz necessária uma leitura e observação a respeito de como concebemos quem é o indivíduo social que faz a história e que interesse ele tem para a sociedade.

Estas concepções contêm, portanto, diferentes versões sobre o papel dos protagonistas da vida na escola num projeto de mudança social radical e implicam diferentes propostas relativas à implementação da política educacional. [...](PATTO, 1996, p. 132).

Diante disso, pautam-se muitas críticas a pesquisas realizadas apenas tendo como base argumentos funcionalistas, que pouco contribuem para o entendimento de como a estrutura social está organizada e como tal estrutura está relacionada com os indivíduos inseridos em nossa sociedade.

No que diz respeito à mudança de foco, é importante compreender a escola como uma realidade complexa, intersubjetiva e específica. Para isso, foi necessário um

suporte teórico, o qual foi baseado na concepção Helleriana, por abarcar o importante estudo da sociologia da vida cotidiana.

Por estar voltada para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, sua obra é particularmente promissora como referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, concebida como processo histórico tecido por todos que confrontam em cada unidade escolar. Tanto que, ao mesmo tempo em que, no Brasil, o pensamento helleriano era percebido como uma perspectiva inovadora e promissora para a pesquisa sobre a escola, duas pesquisadoras faziam isso no México (PATTO, 1996, p.133)

Na década de 1980, no Brasil as pesquisas de Heller ainda eram pouco conhecidas, eram inovadoras, mas no México destacavam-se duas pesquisadoras, Epzeleta e Rockwell, que se pautavam e já faziam grandes estudos acerca das teorias de Heller. Sendo assim, Epzeleta e Rockwell compreenderam que:

a apreensão de uma instituição em toda a sua complexidade requer “o manejo das grandes categorias sociais: classes, estado, sociedade civil etc”, mas requer também que se evite “ a transferência mecânica desses conceitos que embora tendo uma tradição consagrada nas ciências sociais foram elaborados e definidos como objetos de estudos pertencentes a outro nível”. O trabalho teórico exige, para dar conta da especificidade e da complexidade da vida que se desenrola numa instituição como a escola, “tanto um uso peculiar daquelas categorias como a construção de novas categorias pertinentes ao nível com que nos ocupamos” (Rockwell, 1986, p13-4, g.n) apud PATTO, 1993, p. 120-1 .

Assim sendo, Patto inicia sua abordagem teórica metodológica fundamentada em importantes conceitos desenvolvidos por Heller, que se debruça sobre o estudo do marxismo crítico e “sua obra integra portanto, um marxismo de oposição que contém, mais do que uma contribuição teórica importante, implicações relevantes no âmbito das atitudes políticas.

A contribuição de Patto à luz da teoria de Agnes Heller nos esclarece que, ao fazer pesquisa no ambiente escolar, temos que entender a estrutura da vida cotidiana dos sujeitos sociais como possibilidade de apreensão sobre o processo histórico dos mesmos. É importante compreender que Heller voltava aos seus estudos para a importância do processo histórico na vida dos “homens comuns” em nossa sociedade. Ainda que não tenha sido seu foco, sua obra é um excelente referencial teórico para

refletir e entender sobre a escolarização das classes subalternas, “nos países capitalistas e de terceiro mundo”.

[...] Agnes Heller [...] elabora uma teoria na qual *redefine o sujeito, o lugar e as estratégias da transformação social negadora da sociedade de classes*. De acordo com sua análise, ora a classe operária comparece, nessa obra, como autora da história, ora as contradições inerentes à formação capitalista são tomadas ao seu motor. Nessa segunda versão, o processo histórico é tido como objetivo, não passa pela subjetividade de uma classe nem de um indivíduo, é consequência necessária desse modo de produção. Desse ponto de vista, a classe operária deixa de ser o sujeito da história, pois este se processaria como decorrência do desenvolvimento das forças produtivas. [...] (PATTO, 1996, p.133).

Por isso:

[...] para Heller, uma teoria revolucionária fala a todos os que têm carecimentos radicais, e não pode, portanto, referir-se apenas a uma determinada classe. Assim como há estratos operários que não exprimem estes carecimentos, há outros segmentos sociais (mulheres, jovens, minorias raciais etc.) que os exprimem. (PATTO, 1996, p.134).

Assim sendo, Heller avança em sua pesquisa através de estudos mais aprofundados da filosofia e sociologia, tendo como intuito responder questões que não puderam ser respondidas por Marx e seus primeiros discípulos. Heller resgata a subjetividade, antes não valorizada pelo materialismo histórico, e a coloca como análise centralizando-a no indivíduo. Ao iniciar seus estudos sobre cotidianidade, é possível entender que o indivíduo faz parte deste cotidiano e suas reflexões fazem parte disso.

Por isso, Patto, salienta que:

Valendo-se da constatação de que a subjetividade e (no sentido da individualidade, da pessoa, do sujeito) foi banida do pensamento materialista histórico, Heller a resgata e a coloca no centro do processo histórico, entendido como expressão do homem em busca de sua humanização. Uma de suas principais contribuições ao marxismo contemporâneo é, portanto, a colocação da temática do indivíduo no centro das reflexões. E o indivíduo a que se refere não é um indivíduo abstrato ou excepcional, mas sim o indivíduo da vida cotidiana, isto é, o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência. (PATTO, 1993, p.124)

A vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamentos todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, idéias e ideologias (Patto, 1993, p. 124).

A cotidianidade trata do indivíduo realizador de suas tarefas e atividades para a sua sobrevivência, ou seja, quando ele não dá movimento e explicitação e não entende o

porquê de suas atividades ele sofre alienação e perde a sua condição de objetividade.

Ainda como registra Maria Helena Souza Patto (1993, p.125):

Todas essas tendências são consideradas por Heller formas necessárias do pensamento e da ação na vida cotidiana; sem elas, seria impossível até mesmo a sobrevivência. No entanto, quando se cristalizam em absolutos, não deixando ao indivíduo margem de movimento e de possibilidade de explicitação, estamos diante da alienação da vida cotidiana. Pela coexistência e sucessão de atividades heterogêneas, a vida cotidiana é, de todas as esferas da realidade, a que mais se presta à alienação. Embora terreno propício à alienação, ela não é necessariamente alienada. O é em determinadas circunstâncias histórico-sociais, como é o caso da estruturação das sociedades industriais capitalistas.

Por isso:

Nessas sociedades, o indivíduo da vida cotidiana é o indivíduo que realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho, produz e reproduz esta parte e perde de vista a dimensão humana-genérica. Assim sendo, perde de vista as condições de sua objetividade; ao alienar-se, torna-se particularidade, parcialidade, indivíduo preso ao fragmento do real, à tendência espontânea de orientar-se para seu eu particular. A alienação ocorre quando se dá um abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção - o indivíduo alienado (indivíduo enquanto particularidade) cria objeções em si e não realidades para si.

Ao mencionar sobre o estudo da cotidianidade, não poderia deixar de abarcar também a relevância de como os preconceitos e papéis sociais são desenvolvidos tanto na vida cotidiana como no ambiente escolar. Ao estudar sobre o fracasso escolar, precisamente a obra de Patto, são frequentes os discursos de pessoas que representam a educação proliferando uma visão ideológica pautados em preconceitos e estereótipos acerca das crianças da escola pública brasileira.

Assim:

a maioria dos nossos preconceitos tem, na verdade, um caráter mediata ou imediatamente social: os assimilamos e os aplicamos, através de mediações, a casos concretos. A particularidade do homem está vinculada a 'sistemas de preconceitos sociais estereotipados e estereótipos de comportamentos carregados de preconceitos'. (Heller 1972, p.50 apud Patto 1993, p. 127).

Tomando como base a abordagem teórica de Heller, Patto constata que, os preconceitos tem a função de consolidar e manter a estabilidade e a coesão de integrações sociais, em outras palavras, eles visam controlar uma determinada classe social (dominada e pobre). Pode-se afirmar que a classe dominante é a grande responsável por muitos preconceitos existentes atualmente.

Segundo Patto, a esse respeito Heller diz:

A ciência goza, na consciência cotidiana, de um crédito tão elevado que até mesmo ideologias completamente não-científicas (isso é, com conteúdo de valor negativo) esforçam-se para deter uma base “científica” e, assim, legitimarem-se (como é o caso, por exemplo, das teorias raciais e outras idiotices biológicas geradas sob o fascismo). Na consciência cotidiana atual, a ciência-tanto natural como a social- é a autoridade máxima. (1975, p.202 apud PATTO, 1996, p.....)

Sobretudo Heller, quando aborda sobre a teoria dos papéis sociais, chama a atenção e destaque para estereótipos, estereotipia, cumprimento de papéis, assimilação muda de normas de dominação e ao presente conformismo. A mesma ressalta sobre a particularidade de cada indivíduo, ou seja, o indivíduo copia papéis que são impostos e os imita - vive de modelos que são preconizados na sociedade como os ideais que devem ser seguidos.

Patto (1993) coloca que as relações entre o indivíduo e o papel social, porém, nem sempre são de total identificação, mesmo nas sociedades do comportamento manipulado e administrado. Desse modo, Heller (1972 apud PATTO, 1996, p.142) refere-se a quatro possibilidades dessa relação, desde a plena identificação, que é a forma mais direta de expressão da alienação e de imersão na particularidade, até a recusa do papel; quanto a esta recusa, ela inverte o significado que esse comportamento adquire nas teorias funcionalistas dos papéis sociais e afirma:

‘A recusa do papel é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação. (...) Os representantes da teoria do papel são inimigos irreconciliáveis de todo conflito. Interpretam os conflitos como ‘defeitos de organização’, como “perturbações funcionais” corrigíveis; alguns chegam a interpretá-los como ‘complexos’, como perturbações psíquicas. Mas o conflito é a rebelião das sadias aspirações humanas contra o conformismo: é uma insurreição moral, consciente ou inconsciente. (É evidente que isso não pode ser dito de todo e qualquer tipo de conflito). (Heller, 1972 apud PATTO, 1996, p.142).

E mais adiante:

‘Não é verdade que um caráter seja tanto mais social quanto mais adaptável, quanto maior for o número de papéis que ele é capaz de ‘representar’ sucessiva e simultaneamente. Muitos indivíduos não suficientemente adaptáveis e nenhum papel foram autênticas personalidades, portadoras de novas tendências sociais e de novas ideias. Disso decorre que a maior ou menor adaptabilidade ou maior ou menor aspereza de um caráter colocam problemas que, de nenhum modo, são apenas psicológicos.’ (Heller, 1972, p.96 apud PATTO, 1996, p.142). A seu ver, ‘é evidente que se trata também

de um problema psicológico, mas em igual medida – ou mesmo em maior medida – estão implicados valores morais’ (Heller, 1972, p.105 apud PATTO, 1996, p.142).

Ainda sobre a vida cotidiana, Heller acrescenta que a mesma é, dialeticamente, o lugar da dominação e da rebeldia ou da revolução, ou seja, não existe perfeita submissão. No que tange a toda essa discussão, falamos de papéis sociais, submissão, e alienação etc. Mas as relações de poder existem em qualquer lugar e os ‘centros moleculares de poder são a família e a escola’. Sendo assim, todas as forças de poder podem ser questionadas e trabalhadas. Esse trabalho e questionamento podem e devem ser feitos dependendo da práxis na vida cotidiana de pequenos grupos com o objetivo de ação e transformação consciente. Assim:

Uma revolução, portanto, só o é quando se dá na vida cotidiana, quando são atendidos revolucionariamente os carecimentos radicais. A revolução passa, portanto, pela subjetividade, pela participação. Por isso, a revolução é um processo lento e celular. Por isso, não se pode fazer a revolução visível sem a revolução invisível. Por isso, a constituição do pequeno grupo é um momento importante de passagem da particularidade para a individualidade e portanto, para o próprio processo de mudanças sociais radicais. (PATTO, 1993, p.132).

A partir da pesquisa de campo, Patto ressalta que algumas professoras tem consciência da falta de interesse do estado por ofertar uma educação de qualidade e, além disso, muitas relatam um cotidiano de trabalho muito sacrificante, pois são representantes do lar, tem filhos e tem que trabalhar dois turnos para sobreviver com o mínimo de dignidade. Desta forma, o seu trabalho docente acaba tendo um caráter precarizado, pois não existem subsídios suficientes para que as mesmas possam dedicar-se a um trabalho pedagógico que venha a atender a necessidade dos alunos. Por outro lado, alguns depoimentos registrados pelas pesquisadoras também relatam que docentes ainda tendem a entender o “não aprendizado do aluno” como mero desinteresse do mesmo e/ou generalizam culpando a família como grande responsável, são presentes também a desqualificação desta família como descompromissadas com a educação e aprendizado dos filhos.

Assim:

Quando as práticas disciplinares não surtem o efeito desejado, Marisa se vale da recriminação e dos ataques à auto-estima das crianças como forma de submetê-las. É verdade que sua adesão intelectual à idéia de que é preciso

compensar essas crianças de suas carências afetivas, dando-lhes atenção e carinho, leva-a revelar interesse pela situação familiar de algumas delas, fazendo-lhes perguntas e sobre o trabalho de membros da família. No entanto, os preconceitos em relação à clientela emergem, quer levando-a a tentar interferir nas práticas de criação infantil através de recados às mães sobre como proceder corretamente com seus filhos, quer dando forma às suas relações com as crianças no dia-a-dia da sala de aula e configurando, também nesta classe, “pequenos assassinatos”: [...] – *Situação 3* – Marisa diz se condoer da situação de pobreza de seus alunos, mas ao corrigir em classes as lições de casa, irrita-se com a qualidade do que a aluna D. fez e não hesita em perguntar: “Você está com fome, doente ou com preguiça? Vai fazer a lição de casa outra vez”, usando a referência a possíveis carências das crianças como forma de agredi-las.[...] (PATTO,1996,p.261-262).

Concomitantemente as mães também são ouvidas pelas pesquisadoras e as mesmas em seus depoimentos revelam uma vida sofrida marcada por uma conjuntura social e econômica altamente perversa, colocam ainda o quanto sofreram, como o seu cotidiano é difícil e como gostariam que seus filhos aprendessem. E o mais interessante essas mães tem a certeza de que a escola é uma possibilidade para se ter uma vida mais digna. Mas também algumas mães passam a acreditar que realmente, se seus filhos não estão aprendendo é por que a escola tem razão: “eles têm algum problema” e/ou “precisam de tratamento”.

Finalmente, ao adentrar na rotina escolar, Patto nota que uma crescente queixa por parte das professoras sobre seus alunos e os encaminhamentos das crianças para atendimento psicológico. Muitas vezes, as mesmas já são diagnosticadas na própria escola, especificamente essas crianças são repetentes, ou seja, são subjugadas, estigmatizadas e estereotipadas como: deficientes, que não aprendem por serem pobres, porque os pais não são escolarizados etc. Enfim, a escola tem uma tendência a não procurar analisar dentro do seu próprio ambiente de ensino o que está potencializando a repetência e posteriormente a evasão destas crianças.

Sobretudo são crianças que, fora do ambiente escolar, são responsáveis, bem socializados, invertem os papéis sociais, ou seja, substituem as atividades dos pais ou contribuem consideravelmente para a realização de várias atividades, conseguem construir seus próprios brinquedos etc.

Por isso, é válido acrescentar o relato que Patto (1996) conseguiu obter no decorrer de sua pesquisa realizada na Escola Jardim e mais precisamente no Capítulo 6 - 4 histórias de (re)provação escolar acompanhadas pelas pesquisadoras que fizeram parte

da sua equipe de pesquisa. Vou abordar neste momento apenas um trecho da história de Humberto estigmatizado pela escola e pelo diagnóstico da psicóloga.

“A partir da aceitação do encaminhamento, tem início o processo de estigmatização de Humberto junto a família; o discurso técnico é convincente e seus termos passam a fazer parte da linguagem de Zélia (Mãe):” (PATTO, 1996, p.333-334).

“Ele teve que mudar de escola porque tem problema; fez exame da cabeça e deu ‘pensamento lento’, é por isso que não passa de ano...O médico disse que ele tem dois anos de atraso na cabeça; se agora ele tem 10 anos, a mentalidade é de 8 anos...A psicóloga disse que ele tem ‘problema emocional’... ele fez chapa da cabeça e deu ‘pensamento lento’ mas o problema maior é mesmo emocional...”

Afora isso:

[...] Embora tenha dúvidas sobre o diagnóstico (prefere acreditar que o problema de Humberto decorre do fato de ela ser “muito cuidadosa” com ele, ou de preguiça), sua relação com ele é mediada pela crença em sua incapacidade mental, da qual participam os demais membros da família. Sua irmã Areta, 8 anos, cursando a segunda série, e seu irmão Rogério, 7 anos, cursando a primeira série em 1984, relatam divertidos, as dificuldades de Humberto em casa e na escola. A irmã, muito parecida com a mãe em suas tendências controladoras, insiste em referir-se ao seu irmão como um “burro” que não consegue passar de ano. (PATTO, 1996, p.334).

Tão perverso é o sistema educacional e os poderes que estão envolta que inocentemente as próprias crianças, precisamente a irmã de Humberto e que também será vítima do fracasso escolar reproduzem a ideologia de que ele é culpado por não aprender e pronto. Assim:

Ao brincar de escola com a pesquisadora e Humberto, Areta coloca-o de castigo, considera errado tudo o que ele faz, antes mesmo de verificar, e confecciona um boletim no qual ele é reprovado: “ele vai repetir mesmo...” Numa outra ocasião, ela escreve a tabuada do sete em seu caderno e insiste que Humberto faça o mesmo: “faz, Beto, você é burro”. Quando brincam de casinha, Areta é a mãe, Rogério o pai e Humberto o nenê, “que vive doente e é muito chorão”. [...] Humberto ouve estas considerações cabisbaixo, da mesma forma que Areta no dia que sua mães traz a notícia de que ela foi reprovada. Para ela, está notícia é especialmente dura, pois desenvolveu um sentimento de competência em contraposição ao seu irmão mais velho e assimilou de maneira exemplar a mensagem ideológica segundo a qual o sucesso na vida depende da capacidade pessoal: afirma mais uma vez durante os encontros que “precisa estudar porque não quer ser lixeiro” e que “quem não passa de ano é burro”. (PATTO, 1996, p. 334).

Por conseguinte foram de grande relevância as contribuições trazidas por Patto (1996), quando a mesma vivencia o cotidiano escolar, tendo a sensibilidade de ouvir aqueles que constroem o dia a dia da escola, sendo de extrema importância para compreendermos as questões políticas e sociais que estão ligadas ao fracasso escolar.

Portanto, fica claro como a pesquisa de Patto é importante para o contexto educacional e mais especificamente para se ter um novo olhar sobre o fracasso escolar. Pois a mesma nos possibilita pensar sobre as construções históricas no decorrer dos anos, ao mesmo tempo em que nos aponta a relevância de entender o contexto socioeconômico dos indivíduos. Daí a necessidade de nós educadores (as) nos apropriarmos da leitura de Patto, pois apesar de ter sido escrito há algumas décadas o seu discurso ainda é muito forte e com alto comprometimento social.

Ainda vivemos em um país no qual a educação brasileira tem uma forte tendência em ignorar as questões socioeconômicas que estão interligadas nas instituições de ensino e principalmente a que tipo de educação os alunos e que em sua maioria são pertencentes às camadas populares estão tendo no decorrer dos anos. Então fica a necessidade de debruçar-se incessantemente em obras como a de Patto que atendem a uma Psicologia Escolar de grande comprometimento social e que podem fazer-nos apropriar de um discurso relevante para lutarmos por uma educação de qualidade e que atenda as interesses de todos, na perspectiva de desconstruirmos preconceitos que foram introjetados ao longo dos anos. Enfim, fica a necessidade de mudarmos a direção do nosso olhar e lutarmos por uma educação pública que suscite nos sujeitos uma ampla formação intelectual crítica.

3 NOVOS RUMOS DAS PESQUISAS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

O presente capítulo apresenta os pressupostos teóricos trazidos pelas autoras Moysés (2002), Souza (2007), Machado (1997), a respeito do fracasso escolar, com base nas concepções trazidas por Patto (1996). Desse modo, no decorrer do texto serão apresentados argumentos que sustentam a ideia de que o fracasso escolar continua sendo predominante nas crianças oriundas das camadas populares.

3.1 CONTRIBUIÇÕES CRÍTICAS PARA PENSAR O FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DA PEDIATRIA

Na obra, *A Institucionalização Invisível*, de Maria Aparecida Affonso Moysés, os fatos revelados são alarmantes. Importante ressaltar o cuidado de sua pesquisa, a autora apresenta importantes dados estatísticos, seus esclarecimentos são muito relevantes. A mesma tem o cuidado de relatar os sentimentos das crianças, professoras e familiares que sofreram pela falta de uma política educacional séria e voltada para a educação dos pertencentes às camadas populares.

Segundo a autora, Moysés (2001, p. 62), “as crianças conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de usa teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira...” (MOYSÉS, 2001, p.62.)

Em linhas gerais, a autora mencionada acima foca a sua pesquisa em nove escolas estaduais, da Rede de Educação de Campinas, tendo como objeto de estudo crianças que não aprendem na escola.

Apesar das frequentes falas sobre a falta de interesse, de motivação, de responsabilidade etc...de crianças, da falta de valorização da escola pelas classes populares, o que se observa, quando se tem disponibilidade para enxergar, é que a escola é extremamente importante para a população, que luta para conseguir a abertura de novas escolas e o aumento de vagas; luta para matricular seu filho; batalha para dar conta de todas as exigências que lhe são impostas, acreditando que a escola pode significar uma vida melhor, menos sofrida, para seus filhos. As crianças anseiam por entrar na escola, falam de sua vontade de aprender, esforçam-se por serem vistas como crianças que querem e podem aprender. Lutam e resistem....quando sabem que são reprovadas, abandonam a batalha, para se recompor e voltar no

próximo ano e no próximo e no próximo....e mais tarde, são encontradas nos supletivos, ainda tentando, ainda teimando...(MOYSÉS, 2001, p. 57).

Então muitos profissionais relatam que as crianças e/ou jovens não aprendem porque: a sua mãe não teve uma boa gestação, porque o pai e/ou mãe é dependente químico, porque tem uma alimentação nutricional carente de vitaminas, por questões genéticas, psicológicas etc.

[...] As análises devem ser focalizadas no enfrentamento de um fracasso que é da escola e não dá criança; de um problema que é político, coletivo e não individual. [...] O campo de pesquisas educacionais recentes, em vasta literatura, tem demonstrado, quase à exaustão, que o fracasso escolar é o resultado previsível das políticas educacionais, produzido no cotidiano da própria instituição escolar. Entretanto, as áreas de saúde, medicina, psicologia, fonoaudiologia etc. permanecem impermeáveis a esses conhecimentos, continuando a atuar como se as crianças não aprendessem em decorrência de doenças e defeitos inerentes a elas. [...] (MOYSÉS, 2001, p. 61- 62).

Nós professores esquecemos que crianças possuem histórias, e que tais histórias, além de serem levadas em consideração devem ser observadas e respeitadas.

Do mesmo modo que todos referem causas centradas na criança, todos referem problemas biológicos como causas importantes do não - aprender na escola. Na opinião destes profissionais, os problemas de saúde das crianças constituem uma das principais justificativas para a situação educacional brasileira. Dentre os problemas citados, merecem destaque a desnutrição, referida por todos, tanto da educação como da saúde e as disfunções neurológicas, referidas por todos, tanto da educação como da saúde e as disfunções neurológicas, referidas por 92,5% das professoras e 100% dos profissionais de saúde (médicos, psicólogos e fonoaudiólogos).(MOYSÉS, 2001, p. 29).

Enfim, isentamos a Instituição de Ensino (a escola) da sua verdadeira responsabilidade.

Sinteticamente, pudemos constatar, mais uma vez na história recente da pesquisa educacional, que todos, independente de sua área de atuação e /ou de sua formação centram as causas do fracasso escolar nas crianças e suas famílias. A instituição escolar é, na fala destes atores, praticamente isenta de responsabilidades. A escola, o sistema escolar são sistematicamente relegados a plano mais que secundário quando falam sobre o que consideram causas do fracasso escolar. (MOYSÉS, 2001, p. 29).

Por outro lado temos conhecimento dos rótulos sofridos por crianças oriundas das camadas populares e que estão inseridas nas escolas públicas. É comum no início do

ano letivo alunos que já estão há algum tempo na escola e ao irem para outra turma, serem marcados como os que com certeza repetiram de ano novamente e/ou que não aprendem de forma nenhuma. Assim podemos confrontar tal reflexão com a contribuição de MOYSÉS (2001):

Nas entrevistas realizadas com as professoras, todas realizadas no primeiro bimestre letivo, foi perguntado se já tinham condições de saber quais alunos, em sua classe, seriam reprovados ao final do ano letivo. Todas responderam afirmativamente, concordando em indicar, no diário de classe, quais alunos seriam retidos e a causa desta retenção. Ao final do ano letivo, estes dados foram confrontados com os resultados oficiais da escola, de modo que foi possível identificar quantas e quais crianças, entre as indicadas pelas professoras como retidas ao final do ano foram efetivamente retidas. (MOYSÉS, 2001, p. 30-31).

Ainda de acordo com os estudos abordados por Moysés (2001, p. 31) “[...] Assim, 94,1% das crianças que as professoras previram como futuras fracassadas realmente fracassaram na escola, o que permite supor que não se está lidando com previsão, mas com determinação de desempenho escolar. [...]”

Mais adiante:

[...], pediu-se que a professora falasse, mais detidamente, sobre cada criança, indicando os motivos pelos quais considerava que não havia condições para que aprendesse, até o fim do ano. Assim, pudemos nos aproximar do que são as causas do não-aprender na escola, na percepção das professoras.

Entre as causas apontadas para as 559 crianças que não iriam aprender, 541 localizam-se na própria criança, às vezes resvalando também para a família. Para 18 crianças as causas estariam centradas exclusivamente em problemas referentes à famílias. Em nenhuma criança, apontou-se causas de ordem pedagógica. Para os professores, as causas de crianças não aprenderem na escola são externas a instituição escolar, devendo ser buscadas na criança, e em sua família. Assim, o deslocamento de uma questão institucional, política, para o plano individual, pôde ser percebido tanto nos momentos em que se abordavam questões educacionais em um plano mais amplo e genérico, como quando se falava de uma criança em particular. Aqui também destacam-se as causas de ordem biológica: para a maioria das crianças apontadas como reprovadas ao final do ano, a justificativa era alguma doença que, na opinião da professora, impedia ou dificultava sua aprendizagem. (MOYSÉS, 2001, p. 31).

Atualmente, ainda temos educadores que responsabilizam as causas do fracasso escolar no aluno e/ou sua família. Na verdade considero as causas do fracasso escolar, como uma responsabilidade do Estado, ou seja, uma questão institucional e política.

[...] negando o mundo real, persiste a fala de muitos, autoridades governamentais e profissionais, deslocando o eixo de análise, dando visibilidade à criança e invisibilidade à escola; tem-se, muitas vezes, a impressão de que a escola brasileira seria vítima de uma clientela inadequada. (MOYSÉS, 2001, p. 61).

3.2 CONTRIBUIÇÕES CRÍTICAS PARA PENSAR O FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DA PSICOLOGIA

Para apresentar as contribuições da psicologia escolar na análise crítica do fracasso escolar, apresento a produção de duas psicólogas: Beatriz de Paula Souza e Adriana Marcondes Machado.

Ao abordar sobre o fracasso escolar, é relevante pensar sobre como ele é produzido dentro dos muros da escola. Assim, é necessário acrescentar que a escola deve pensar o aluno como sujeito escolar e como a sua relação com o outro ocorre e/ou está estabelecida. Ao mesmo tempo em que se deve observar como é este ambiente escolar que crianças e/ou jovens estão inseridos. No entanto, crianças, adolescentes e/ou jovens e seus familiares, são subestimados pela escola e são analisados separadamente.

[...] Pensar o ambiente escolar é coerente com a concepção de que o Sujeito se estrutura na relação com o Outro, de que somos partidários. Em se tratando de nossos usuários, entendemos que a idéia de Outro inclui os ambientes escolares em que estiveram e estão imersos. As informações e reflexões sobre tal relação oferecem-nos elementos para investigarmos, compreendermos e atuarmos junto aos envolvidos na produção e manutenção das queixas escolares (crianças/adolescentes, suas famílias e escolas), individualmente e em suas inter-relações. (SOUZA, 2007. p. 241).

Beatriz de Paula Souza desvela como o funcionamento de uma escola pode estar relacionado com o fracasso escolar e o sofrimento que os sujeitos perpassam até serem encaminhados para os psicólogos com queixas escolares, que muitas vezes, foram elaboradas por profissionais que ainda não entenderam o que está por trás do fenômeno do fracasso escolar.

Debruçamo-nos sobre tais funcionamentos, no entanto, traz o perigo de acirrar algo que tem atravessado a relação entre muitos psicólogos e as escolas com as quais procuram (ou procuraram e depois desistiram) entrar em contato direto. Trata-se do preconceito contra os professores das escolas públicas. Estes profissionais vêm sendo depositários das mazelas do ensino,

vistos como incompetentes, mal-formados, egoístas e sem compromisso com seus alunos. (SOUZA, 2007, p.241-242).

Devido a visões deturpadas, a relação entre os psicólogos e professores é distanciada, algo que pode ser explicado por análises superficiais do âmbito escolar e por uma tendência em considerar a psicologia como uma ciência superior e que pode resolver todos os problemas educacionais e psicológicos. Além disso, “muitas vezes os psicólogos propõem aos professores uma relação vertical, que é recusada por eles. Esta reação dos docentes é entendida como resistência.” (SOUZA, 2007, p. 242).

Muitos psicólogos já construíram uma sensibilidade para a presença dos acontecimentos da vida cotidiana escolar no sofrimento das crianças e adolescentes encaminhados por questões escolares. Porém, o preconceito contra os professores tem, por vezes, constituído um obstáculo para sua compreensão e sua intervenção no ambiente escolar. (SOUZA, 2007, p. 245).

Mais adiante Souza (2007, p. 245), acrescenta que: “a falta de contextualização das práticas docentes, através das quais o sistema escolar corporifica ataques à inteligência e à dignidade dos alunos, produz análises superficiais dos fazeres escolares e, assim, fomenta tal preconceito”.

Enquanto isso a escola que foi instituída para formar o cidadão tanto do ponto de vista intelectual, crítico e ético tem uma tendência a reproduzir o fracasso escolar e esta a serviço das ideologias que são pautadas, por uma força maior, o Estado, pois ainda mantém um perfil elitista e excludente. De fato a escola ainda é uma instituição de ensino marcada por equívocos, incoerências e absurdos. Contudo, “atuam, também, forças que impulsionam no sentido oposto a este”. (SOUZA, 2007, p. 242).

Desde a década de 1980, a literatura brasileira teve a importante contribuição de Patto nos rumos da psicologia escolar. No decorrer dos anos, com suas importantes pesquisas, vem nos possibilitando uma mudança de olhar para os problemas educacionais. A mesma, em seus estudos direciona o seu olhar para os fatores internos da escola e não somente para os que vêm acontecendo fora dela.

Assim:

Apesar de contar com mais de duas décadas de existência, tal ruptura carece de maior penetração nos atendimentos psicológicos às queixas escolares. Estes continuam hegemonicamente focados nos acontecimentos intrapsíquicos dos alunos e suas famílias, deixando de fora os acontecimentos escolares. (SOUZA, 2007, p. 245).

Diante disso, Adriana Marcondes Machado também faz uma excelente abordagem sobre fracasso escolar. Assim, no contato com escolas públicas estaduais, na qualidade de psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, atende as crianças das camadas populares que são encaminhadas por apresentarem alguma dificuldade no processo ensino-aprendizagem ou de comportamento. Por isso, a autora traça uma discussão a respeito de qual é o objeto de estudo e análise quando uma criança é encaminhada para atendimento, e, uma vez definido o objeto, o que podemos dizer dele. (MACHADO, 1997, p.73).

Durante sua pesquisa, Adriana Marcondes Machado considerou alarmantes e preocupantes os seguintes dados:

No Brasil, apenas cerca de 27% das crianças que ingressam na primeira série concluem o primeiro grau (cf. Helene, 1991). Nosso sistema educacional é seletivo. Muitas crianças, vivendo uma história do fracasso escolar, chegam aos postos de saúde, às clínicas-escola das faculdades de psicologia e às clínicas particulares trazendo o que chamamos de “queixa-escolar”. Em algumas unidades de saúde, de 70% a 90% das crianças atendidas apresentam essa queixa. Assim se estabelece uma epidemia: milhares de crianças são atendidas por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, pediatras e outros profissionais, que desenvolvem várias formas de avaliar, atender e tratar as crianças que fracassam. (MACHADO, 1997, p. 73).

Assim, defende que é necessário ter maior atenção e direcionar o nosso olhar para a história, a política e mais especificamente a estrutura socioeconômica, elementos responsáveis por produzir ideias que culpam a criança pelo seu fracasso.

Pensando em todas as teorias e preconceitos preconizados ao longo da nossa sociedade e discutidos por Patto, a autora menciona que “essas teorias e hipóteses estão presentes atualmente nos encaminhamentos de crianças a serem avaliadas por profissionais” (fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras). “As ideias de “falta”, “anormalidade”, “doença” e “carência” dominam a formulação das queixas a respeito das inúmeras crianças que são encaminhadas pelas escolas para avaliação psicológica, tornando-se mitos que justificam o fracasso escolar”. (MACHADO, 1997, p.75). Todos esses problemas realmente existem em nossa sociedade, mas é necessário um cuidado maior ao determinar porque uma determinada criança não está aprendendo, pois na maioria das vezes muitas crianças são diagnosticadas precocemente e sem serem avaliadas dentro de um contexto e sim apenas individualmente. Portanto:

[...] existem lesões que prejudicam o processo ensino-aprendizagem, disfunções neurológicas, existe desnutrição, pobreza, problemas emocionais, violência, existe professor desinteressado, pais alcoolistas. Existem crianças com problemas psicológicos que merecem atendimento, pois elas estão sofrendo. Mas não é possível estabelecermos relação direta de causa e efeito entre problemas emocionais e capacidades de aprender. Quisera, para nossos olhares ingênuos, que essas fossem as verdadeiras causas da grande porcentagem de crianças que fracassam. (MACHADO, 1997, p.78)

Ainda:

Professores atribuem aos médicos, psicólogos e fonoaudiólogos a capacidade de desvendar as causas do fracasso, o que, por sinal, não é monopólio da rede pública de ensino e saúde. E os profissionais da saúde acabam por reforçar o discurso de que as dificuldades no processo de escolarização são devidas a “problemas individuais de saúde ou emocionais” das crianças, recomendando, na maioria dos casos, atendimento a estas. Dessa forma, aprisionamos a diferença no estreito espaço da normalidade/anormalidade, e damos à exclusão e à produção do fracasso escolar o aval de especialistas. (MACHADO, 1997, p.78)

Até o momento foi apresentado como a criança é destinada ao fracasso escolar, sendo muitas vezes encaminhada para avaliações médicas, não sendo “considerado a rede de relações nas quais está inserida.”. Contudo quando a autora se refere muito bem a “crenças e práticas,” é para nos esclarecer que tais práticas a seguir servem para reforçar estereótipos e estigmas de que as crianças não aprendem porque apresentam problemas. Exemplo:

ao perguntarem “o que a criança tem, qual o seu problema”, acham e produzem crianças incapazes com dificuldades específicas de aprendizagem e problemas emocionais. A busca de uma categoria para o que a criança apresenta – se tem algum “distúrbio” etc. – veicula a falsa idéia de que devemos lapidar nossos diagnósticos no sentido de definir melhor aquela criança. Ilusão... É o olhar diagnosticador que está em questão. (MACHADO, 1997, p.78)

A profundidade e amplitude que são tratadas as crianças que todos os anos são vítimas dos preconceitos das educadoras que ao sugerirem seus encaminhamentos para consultórios psicológicos não se dão conta do quanto estão reforçando o sistema perverso que tanto professores quanto os alunos estão imersos. Por isso, “se ao em vez de focalizarmos a criança encaminhada, considerarmos a rede de relações, o campo de forças no qual se viabiliza o pedido de uma avaliação psicológica, o que iremos ver e produzir?” (MACHADO, 1997, p.78).

Apoiando-se em Machado (1997) a mesma nos traz as seguintes confirmações:

Primeiro produzimos algumas crianças que passam a se sentir menos, desvalorizadas (as crianças especiais, as crianças-problema), e outras crianças que sentem que os problemas daquelas que não aprendem são individuais e não lhe dizem respeito (as crianças normais). Depois inventamos práticas visando resgatar uma auto-estima que não pôde ser desenvolvida nas primeiras e produzir atitudes de solidariedade e respeito nas segundas, como se o sentimento de incapacidade e a discriminação não estivessem sendo produzidas por nossas práticas.”(Machado, 1996, p. 68).

Entre as causas apontadas, segundo Machado (1997), “as versões das crianças a respeito do que lhes acontecem nos mostram um saber que lhes foi expropriado a impossibilidade de serem sujeitos de suas vidas escolares”. Este é o panorama geral que encontramos sobre o fracasso escolar:

Restam-lhes explicações ilusórias e patológicas para os acontecimentos de sua vida. Foi assim que uma menina me disse que existia um segredo que ela gostaria de contar: “*eu sou idade mental*” (cf. Machado, 1991). Outra criança justificou sua ida para a classe especial devido ao fato de ela não sentar na carteira e gostar de ficar em pé. E no trabalho de Fernandes (1983, p.ii), um aluno lhe disse ter “*uma doença que não dói. A gente não sente nada. Só não deixa a gente aprender*”. (MACHADO, 1997, p.80).

Machado, ao ser convidada para realizar a avaliação psicológica de 139 alunos de 22 escolas estaduais dessa mesma Delegacia de Ensino, teve como objetivo realizar um trabalho que possibilitasse entender a rede de relações acerca destas crianças que são encaminhadas frequentemente para avaliação psicológica. Em síntese a autora debruçou-se sobre o que está por trás dos encaminhamentos das crianças, a história escolar delas e as diferentes visões que profissionais da instituição de ensino tinham sobre estas crianças. De fato, seguem algumas informações que a autora identificou:

em algumas escolas as professoras tinham encaminhado diretamente seus alunos, sem nenhum tipo de discussão entre o grupo docente; [...]em mais de 50% dos casos encaminhados existiam versões contraditórias a respeito das crianças; uma professora a via como indisciplinada, e outra, como cuidadosa e interessada. Muitas vezes nós funcionávamos como intermediários, mostrando a existência de várias versões e as diferentes produções das crianças; [...] em 25% dos encaminhamentos, a queixa não focaliza a criança: foram encaminhamentos que categorizamos como “decorrentes de uma queixa institucional”; a maioria das justificativas para o fracasso escolar das crianças era mitificada, desconsiderando as práticas do dia-a-dia escolar; [...] (MACHADO, 1997, p.80-81).

Por isso é necessário sermos sensíveis e críticos quanto ao crescente encaminhamento de crianças para avaliação psicológica, o que acarreta, em grande escala, possíveis justificativas para o fracasso escolar das crianças, principalmente das

que são oriundas das camadas populares e que já são sobrecarregadas de preconceitos desde a infância e ao serem inseridas na escola, seus professores passam a ter algumas informações de determinados problemas familiares das mesmas, que são interpretadas negativamente, propagando crescentes preconceitos e juízos de valor a respeito da criança. Assim as informações coletadas por Machado nos demonstram os possíveis motivos de tantos encaminhamentos de crianças para avaliação psicológica.

[...] o receio por parte de professores de classes especiais de que seus alunos fossem discriminados; a necessidade de interlocução de alguns professores para o trabalho com certas crianças; a montagem de “classes de alunos lentos” nas quais espera-se e se dá pouco às crianças; a falta de estratégia pedagógica e de recursos diversificados para o trabalho com algumas crianças; o preconceito; as salas de aula lotadas, as atitudes julgadoras em relação às crianças, nas quais os termos “certo” e “errado” dominavam as interpretações; as transferências mal realizadas entre escolas; a cristalização de algumas relações nas quais a busca de uma doença na criança revela o cansaço de algumas professoras.(MACHADO,1997,p.81)

Assim como Patto (1996), Machado, no decorrer de seu trabalho, acompanhou e desenvolveu trabalhos com determinadas crianças ao mesmo tempo em que teve acesso a seus familiares no intuito de dialogar com os mesmos sobre o comportamento das crianças e mais especificamente a respeito das supostas queixas escolares. Por outro lado, no decorrer dos encontros que foram realizados com as crianças e através de suas análises e coletas, verificou que:

dos 114 encaminhamentos para os quais existiam queixas específicas em relações às crianças, em 84% deles as crianças não apresentaram conosco as atitudes pelas quais estavam sendo encaminhadas; muitas crianças que estavam sendo encaminhadas com o intuito de que as enviássemos para uma classe especial demonstravam saber ler e escrever quando em atividades lúdicas não relacionadas ao ensino formal; algumas crianças que haviam ficado muitos anos nas salas regulares sem aprender a ler e escrever, e que depois de alguns meses frequentando uma classe especial estavam alfabetizadas, tinham muito medo de retornarem ao ensino regular; alguns pais discordavam da versão da escola. outros pareciam reconhecer no filho a queixa da professora, mas não viam isso como problema. Muitas vezes apresentavam versões patologizadas, justificando o fracasso escolar de seus filhos devido a problemas “na cabeça”; não encaminhamos nenhuma das crianças para a classe especial (46 encaminhamentos tinham essa demanda). Das 39 crianças que já frequentavam a classe especial, apenas quatro não receberam nossa sugestão de retornarem para a sala regular. Uma delas estava há cinco anos na classe especial, sendo que há três anos não progredia em nada, segundo sua professora. Sua produção escolar estava paralisada. (MACHADO, 1997, p.82)

Outros fatores e acontecimentos também chamaram a atenção da pesquisadora:

[...] a existência de situações intensas e difíceis, como histórias de abandono familiar, violência sexual, uso de drogas, miséria, revelando a necessidade de se pensar em formas de incluir esses temas no cotidiano escolar em vez de excluí-los, ou usá-los como justificativas para encaminhamentos; a revolta e tristeza de algumas crianças quando falam de sua vida escolar; a vontade de aprender; a solidão de algumas professoras. (MACHADO, 1997, p.83)

Sendo assim, na conclusão de sua pesquisa, foram construídos relatórios acerca do que foi percebido sobre as indicações das queixas escolares, o que fomentou a problematização de ações mais contundentes dos profissionais de educação. Ao se trabalhar com os fenômenos que indicam as crianças para os consultórios, a intenção da pesquisadora é identificar os fatores para tais encaminhamentos. A mesma ressalta a crítica a rótulos dados a crianças por parte de certos psicólogos, pois não considera pertinente: o caminho não é rotular a criança, e sim, segundo Machado (1997), compreender que “os acontecimentos não existem por questões individuais. Não existem causas individuais para os fenômenos da vida, pois eles não são individuais, não são de ninguém. São efeitos que se engendram em uma rede de relações (cf. Deleuze, 1974 apud MACHADO 1997, p. 85)”.

Segundo Machado, “como ter acesso às produções que se dão nessa rede de relações?”.

Para isso precisamos inicialmente mudar nossas perguntas, devemos formular nossos problemas sobre as relações, as práticas, e não sobre os sujeitos: como funcionam as relações diagnósticas e as relações de aprendizagem nas quais se viabiliza o fracasso escolar? Com certas práticas diagnósticas, criam-se graus de deficiências e crianças com problemas; com certas práticas pedagógicas, inventam-se alunos pré-silábicos; com outras, alunos lentos ou normais. (MACHADO, 1997, p.85).

Desse modo, precisamos compreender o fracasso escolar em sua totalidade, não buscando justificativas individualizadas e indicar tal fracasso como culpa e responsabilidade do aluno e de sua família. É importante salientar a história da menina Vilmara (oito anos) que, na escola apresentava, segundo a visão de sua professora, comportamento apático. Como tantas outras histórias, a de Vilmara também nos sensibiliza, a mesma é criada por sua irmã mais velha e que tem muitos filhos e sua mãe estava internada há muitos anos.

Diante disso, a pesquisa contribuiu para que o quadro de Vilmara se revertesse e as professoras refletissem sobre o fracasso escolar: **“mudar preconceitos e práticas de**

escolar” do corpo da criança os atributos “colocados” nela, e que quando cristalizados, tornam os sujeitos prisioneiros de sua condição: “o louco”, “a criança deficiente”, “a criança dispersa”. (MACHADO, 1997, p.87) .

Precisamos compreender que as relações de poder que são instituídas na nossa sociedade e nas instituições de ensino são constituídas através de análises que identificam os indivíduos em suas totalidades, sejam eles (o aluno e/ou a família), não podemos compreender os fenômenos como se eles fossem produzidos fora da escola e, além disso, ao analisar o fracasso escolar, precisamos ter um olhar observador e não julgador, a criança e a família não devem ser o sujeito das nossas escritas na pesquisa, mais sim a sua condição social que está sendo determinante naquela situação. Quando fazemos análise de alguns casos sobre o fracasso escolar, identificamos a família, o professor e a criança sendo colocados no plano abstrato, sem dizer realmente quem são e qual a sua verdadeira história.

Por fim, é relevante entendermos que a queixa escolar é formada por histórias coletivas. Assim Machado nos esclarece que:

Avaliar a produção da queixa escolar implica buscar o quanto é possível alterar essa produção, afetando os fenômenos nos quais ela se viabiliza. Avaliamos, portanto, nossa possibilidade e capacidade, em cada caso singular, de alterar o rumo que leva ao fracasso escolar. Para isso devemos estar atentos aos efeitos que nossos gestos produzem. (MACHADO, 1997, p.88).

4 O MÉTODO

Considerando o contexto atual do fracasso escolar, dando ênfase à educação das crianças oriundas das camadas populares e, principalmente, a necessidade de uma investigação sobre as discussões voltadas para o fracasso escolar, a pesquisa foi desenvolvida utilizando uma abordagem qualitativa, através de uma entrevista semiestruturada e não-diretiva tendo como recorte teórico metodológico o texto de Guy Michelat que permitiu subsídios suficientes para estruturar o método da minha pesquisa, bem como a construção do meu roteiro de perguntas.

Assim o objetivo da minha pesquisa é conhecer a perspectiva teórica e metodológica adotada por uma professora que atua na formação básica de professores docentes e compreende o fracasso escolar a partir de contribuições de Maria Helena Souza Patto. Além disso, identificar na literatura da psicologia escolar o que se discute sobre o fracasso escolar, conhecer as concepções e práticas de uma docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia formada em psicologia e que vem atuando na formação básica de professores docentes e por fim conhecer os avanços teóricos e desafios práticos na formação de professores.

A escolha da abordagem qualitativa teve como método utilizado de coleta de dados a entrevista semiestruturada e não-diretiva, que será voltada para uma professora cuja sua área de formação é em psicologia e que tem o seu trabalho direcionado para a formação de professores.

É importante ressaltar, que de acordo com diversas leituras a respeito de metodologia científica questionava-me qual seria o melhor método de coleta de dados a ser abordado, por considerar a importância do meu tema e a magnitude de estudos sobre o mesmo. Assim, “[...] as entrevistas semiestruturada não-diretiva (pequeno número de pessoas e grande abertura das perguntas para maior ‘profundidade’). A profundidade é neste contexto frequentemente associada à captação de informação de caráter mais afetivo do que cognitivo. [...].(MICHELAT, 1985, p.33).

Segundo Guy Michelat, (1985, p.199) os entrevistados “são escolhidos em função de critérios que nada têm de probabilísticas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico”.

Desse modo, convidei a referida Professora Pesquisadora Maria Izabel Ribeiro para participar e contribuir com seus conhecimentos para minha pesquisa. Assim sendo, apresentei a mesma um Termo de Compromisso e disponibilizei para a mesma com antecedência o roteiro de entrevista dividido em blocos, que apresentarei no decorrer deste capítulo. Diante disso, propôs a mesma que a nossa entrevista seria gravada, para em seguida eu transcrever e fazer a análise da entrevista. O recurso utilizado serviu para fundamentar o capítulo da minha monografia intitulado como – Análise da entrevista.

Saliento que o foco da minha pesquisa é compreender o que a entrevistada pensa a respeito do fracasso escolar, a partir do que lhe foi suscitado após a leitura de Patto e/ou do decorrer de suas experiências educacionais. Desse modo, tracei como caminho de pesquisa a ser abordado um esboço de perguntas abertas na perspectiva semiestruturada e não-diretiva, tendo como princípio uma melhor abertura e comunicação da entrevistada sobre o que é mencionado no bloco de perguntas.

De acordo como o mencionado acima, segue abaixo o meu roteiro de entrevista construído e utilizado como referencial teórico da minha pesquisa. Em virtude de realizar uma entrevista na qual a interação era a proposta e de acordo como método utilizado a perspectiva foi uma entrevista aberta, assim foi possível intercalar algumas perguntas que não estão presentes neste bloco, mas que foram colocadas no capítulo seguinte.

I QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL:

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Qual a sua área de conhecimento?
- 3) Conte como foi o início da sua experiência profissional na área de educação.
- 4) Quais os componentes curriculares que você leciona atualmente?
- 5) Que conteúdos têm sido trabalhados por você?
- 6) Que desafios você nota que os estudantes enfrentam no processo de formação para serem professores?

- 7) Quais os grupos de pesquisa e/ou grupo de estudos que organiza na Faculdade de Educação?

FRACASSO ESCOLAR:

- 8) Qual a sua concepção sobre o fracasso escolar?
- 9) Como você entende a relação entre fracasso escolar e atuação dos professores no enfrentamento da questão?
- 10) Você aborda a temática do fracasso escolar na formação de professores? Como tem feito isso?
- 11) Como você analisa atualmente o papel da escola?
- 12) Dentre os argumentos críticos na discussão do fracasso escolar, está o debate sobre a culpabilização de alunos e famílias pelas dificuldades de escolarização. Apesar de esse ser um debate antigo, esse é ainda um discurso muito presente no meio educacional. Como você avalia essa situação?
- 13) Você gostaria de falar alguma coisa sobre as políticas públicas educacionais?
- 14) Você gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi conversada anteriormente?

SOBRE MARIA HELENA SOUZA PATTO:

- 15) Você lembra como foi seu primeiro contato com a obra de Patto? Conte como foi.
- 16) Você considera que tal leitura influenciou em sua prática pedagógica? Em que sentido?

Além disso, é importante acrescentar a importância da entrevista não-diretiva. Mas precisamente, por tal método ser excelente e esclarecedor, por permitir ao pequeno entrevistado uma aproximação com o que vai ser abordado no lócus da entrevista, permitindo uma liberdade para aprofundar as suas inquietudes, experiências e aprendizados.

[...]. Sua contribuição parece-nos essencial todas as vezes que se procura apreender e prestar contas de valores, de normas, de representações, de símbolos próprios a uma cultura ou a uma sub-cultura.[...]. O recurso a entrevista não-diretiva, por oposição à entrevista dirigida, tem o objetivo de contornar certos cerceamentos das entrevistas por questionários com perguntas fechadas que representam o pólo extremo da diretividade. [...] (MICHELAT, 1985, p.192).

Por conseguinte é imprescindível esclarecer a relevância da entrevista como fonte de coleta de dados por permitir um maior aprofundamento teórico, dando ênfase, a uma pesquisa de qualidade e não uma mera verificadora de conceitos, o que possibilita um retorno muito maior para o pesquisador, pois ao construir a estrutura de perguntas, realizar a entrevista e fazer a transcrição e análise da mesma, é possível compreender, a acuidade do tema estudado, ou seja, estar diante de uma professora pesquisadora e que tem estima pelo meu tema de pesquisa e que neste momento atua como colaboradora para melhor amplitude do tema estudado é enriquecedor para a composição e dedicação da minha pesquisa.

[...] O recurso a entrevista não-diretiva repousa igualmente sobre a hipótese de que a informação mais facilmente acessível, aquela que é conseguida por questionário, é a mais superficial, a mais estereotipada e a mais racionalizada. Ao contrário, a informação conseguida pela entrevista não-diretiva é considerada como correspondendo a níveis mais profundos, isto porque parece existir uma relação ente o grau de liberdade deixado ao entrevistado e o nível de profundidade das informações que ele pode fornecer. (MICHELAT, 1985, p.193).

Mas tendo como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada e não-diretiva, faz-se necessário no decorrer das entrevistas, das leituras anteriores e mais especificamente no momento da construção das perguntas ter um olhar voltado para o marco cultural e histórico que foi implantado na nossa sociedade. A fim de obter do entrevistado o que mais o impressiona sobre o tema pesquisado, ou seja, o que o marca enquanto indivíduo. Por isso:

O que procuramos através da entrevista não diretiva é realmente reconstruir os modelos culturais de nossa sociedade [...], na entrevista não-diretiva o que se faz é dirigir-se a um participante da cultura estudada perguntando-lhe não mais o que sabe, mas o que pensa, o que sente enquanto indivíduo. A análise baseia-se mais no que é sentido do que no que é conhecido e isto a partir da produção de sintomas obtida pela entrevista não-diretiva: “o indivíduo sente, mais do que conhece, estes modelos e aplica-se com toda candura sem poder descrevê-los conscientemente”.(MICHELAT,1985,p.196-197)

Outro aspecto de suma importância é que ao iniciar a entrevista estava apropriada do roteiro para guiar a mesma, na perspectiva de atender a necessidade de colocar tópicos relevantes partindo de fatos complexos e simples, através de gravação direta, não negando a necessidade de também anotar as minhas impressões no decorrer da entrevista. Assim, segundo Michelat (1985, p.1940), “[...] Quanto mais importante é

o material, mais ele se enriquece com elementos que permitem ao analista atingir níveis mais profundos”.

Assim como Michelat esclarece sobre a análise de conteúdo das entrevistas (tipo Berelson) pode destacar o seguinte:

O texto é então decomposto em unidades de significação que são classificadas por meio de um sistema de categorias estritamente definidas. A análise deve ser exaustiva: todas as unidades de significação devem encontrar o seu lugar, de maneira não-ambígua, nas categorias definidas. Esse tratamento permite uma quantificação dos temas, mesmo que esta seja considerada como tendo apenas um valor indicativo. A vantagem deste método é a de que, ao proceder segundo regras precisas, a fidelidade da análise pode ser grande: em princípio, duas análises conduzidas independentemente devem chegar ao mesmo resultado. Mas algumas observações críticas podem ser feitas. 1) As unidades de significação, classificadas em temas, são separadas umas das outras, consideradas isoladamente, independentemente do conjunto de seu sistema de relações.[...] (MICHELAT,1985, p. 201).

Parafraseando aqui Michelat, que acrescenta: “O procedimento adotado vai consistir em ler e reler as entrevistas disponíveis para chegar a uma espécie de impregnação”. (MICHELAT, 1985, p. 204). Assim , após a realização da minha entrevista ouvi atentamente a gravação para em seguida redigir o que foi dito pela professora pesquisadora, separei cada bloco de questões e posteriormente analisei criteriosamente do que cada produção escrita se tratava, o seja, separei por tema, em seguida pude analisar correlacionando a sua abordagem com os conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa. De acordo com Michelat: “Após o período de impregnação pelo material, progressivamente se vai adquirindo a capacidade de elaborar um esquema provisório a partir de uma ou mais entrevistas” (MICHELAT, 1985, p.208).

Como ainda esclarece Michelat:

Reencontra-se aqui um procedimento comparável ao de Lévi-Strauss que declara: ‘Levei três anos para escrever este último volume (...) todo esse tempo era necessário para impregnar-me a tal ponto da substância dos mitos que já sabia todos praticamente de cor’. As leituras repetidas vão progressivamente suscitar interpretações pelo relacionamento de elementos de diversos tipos. Por interpretação compreendemos, como os psicanalistas, o ‘destacamento, pela investigação analítica, do sentido latente a partir do conteúdo manifesto’. Isto significa que, além da literalidade da frase, tenta-se reconstruir sua tradução interpretativa incluindo sequências de significação mais ou menos longa. Constatamos igualmente certas analogias com o

procedimento dos psicanalistas e utilizamos, aí também, um certo número de seus conceitos. Por exemplo, seremos levados a identificar e a interpretar os lapsos, mas esta interpretação fará referência não apenas a um contexto psicológico mas, principalmente, neste tipo de análise, a um contexto sociológico ou cultural.[...]. (MICHELAT, 1985, p. 204-205).

Por fim, a partir das colocações de Michelat:

[...] Parece simplesmente que a maioria das técnicas de análise de conteúdos, sem limitá-las às descritas por Berelson, não são satisfatórias para a análise das entrevistas não-diretivas.[...]. Ao contrário, parece-nos que as entrevistas não-diretivas só podem ser analisadas utilizando um procedimento no qual a interpretação se faz primeiro concomitantemente à análise de cada uma das entrevistadas, estando sempre à escuta do que o indivíduo singular que fala quer dizer. É neste sentido que o tipo de análise proposto por Marie-Christine d'Unrug parece-nos interessante. Está técnica repousa em particular sobre a análise das figuras antigas da retórica utilizada nos discursos obtidos por entrevistas não-diretivas. Ela permite, na verdade, uma sistematização da pesquisa do 'raciocínio' subjacente à produção verbal dos entrevistados. Mas o que nos parece dificilmente formalizável é a interpretação propriamente dita que suporia a existência possível de um equivalente da 'chave dos sonhos' ou do dicionário da significações. (MICHELAT, 1985, P. 210-211).

5 ANÁLISE DA ENTREVISTA

Tendo como objetivo ter uma visão mais abrangente sobre o fracasso escolar propôs uma entrevista a professora, Maria Izabel Ribeiro, que tem sua formação acadêmica em psicologia e Mestrado em Educação. Atualmente é doutoranda da Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia. (FACED/UFBA). Seus estudos tem foco na Educação Infantil. Além de suas atividades como docente da referida instituição, colabora e atua no Colegiado do Curso de Pedagogia da Faced, participa da organização e fundamentação teórica e prática do Grupo de Pesquisa: Educação, Política, Indivíduo e Sociedade (EPIS), ao mesmo tempo em que, participa e representa o PROINFÂNCIA-BA.

Assim sendo, atua como professora há 22 anos tendo iniciado a sua carreira na Educação Infantil e atualmente dedica-se a Formação de Professores no Ensino Superior, a mesma leciona os seguintes Componentes Curriculares: Fundamentos Psicológicos da Educação e Psicologia da Educação, que possibilita pontos de discussão e reflexão no decorrer do semestre, devido à diversidade das experiências trazidas pelos discentes e até então a visão deles sobre o conteúdo abordado.

De acordo com os componentes curriculares lecionados pela professora citada, pude compreender que a mesma procura desenvolver uma abordagem sobre as suas concepções da psicologia escolar e educacional a fim de proporcionar um melhor entendimento da sua disciplina, pois os alunos que ingressam na disciplina chegam com grandes expectativas. A mesma entende que os alunos têm pouco acesso aos conteúdos.

Fundamentos psicológicos da educação que é uma disciplina oferecida para as diversas licenciaturas, aqui na UFBA e em alguns semestres eu também trabalho com a disciplina psicologia da educação que é uma disciplina específica do curso de licenciatura em pedagogia. Mas são duas disciplinas que não tem relação, elas possuem conteúdos que são comuns, existem alguns focos de discussão, que varia um pouco em função do público que atendem: educação infantil, ensino fundamental e EJA pedagogia e as outras licenciaturas que atendem ao Ensino Fundamental anos finais e ensino médio, então tem aí alguns reflexões que fazem um recorte diferencial.

Em relação aos conteúdos trabalhados por MISR, em sala de aula, podemos compreender que a mesma propõe fazer uma inter-relação entre os conteúdos teóricos

da disciplina com a prática trazida pelos alunos. Assim sendo, entendemos a prudência da professora a demanda do conteúdo tendo em vista a carga horária da disciplina, pois é suficiente para a formação discente e posteriormente para a atuação do mesmo.

Na verdade assim é uma disciplina que compõem a matriz curricular e que tem disciplinas obrigatórias, praticamente os cursos só possuem uma única disciplina de psicologia para todo o curso, então normalmente a uma expectativa, pela própria discriminação do que tem na ementa e é tanto se precisa fazer uma introdução da psicologia como também uma relação da psicologia e educação. É um semestre intenso de reflexão, temas que procuro fazer a articulação teórico prática. Sempre fazendo reflexões com as experiências dos estudantes, alguns já estão inseridos no campo da educação mais mesmo assim, aqueles que não atuam como docentes são estudantes então tem experiência, sempre coloco que todos tem experiência na educação porque tem experiências como estudante no processo formativo, estão se formando no sentido de assumir outro papel. Então, mesmo quem ainda não tenha experiência da relação professor x aluno no papel de estudante, então procuro construir a disciplina fazendo abordagens que possam trazer uma reflexão prática de fenômenos escolares, situações que eles vivenciam também no campo da educação. Mas é uma disciplina que tem uma carga horária pesada de conteúdo escolar que envolve a introdução como essa relação com a psicologia e a educação.

Dando sequência a discussão feita pela professora a respeito das concepções trazidas pelos alunos percebemos que é uma visão universal pautada no desenvolvimento do ser humano, o que torna fragmentada a visão de homem em seu contexto social, cultural e histórica desarticulada com as outras áreas de conhecimentos.

O desafio inicial é a desconstrução de uma concepção de ser humano que basicamente em uma forma bastante regular os alunos chegam um pouco com uma concepção naturalizada de ser humano do desenvolvimento e da aprendizagem conseqüentemente a concepção que constroem a respeito dos fenômenos escolares é uma visão naturalizada. Assim isolada e deslocada do contexto social cultural histórico todas as dimensões deste contexto, assim o grande desafio é desconstruir, trazer/ provocar os alunos para essa reflexão para uma visão mais complexa e multideterminada do ser humano e por outro lado também o outro desafio é em relação a própria psicologia a expectativa que se tem da psicologia no campo da educação, como se fosse uma área que fosse resolver problemas, só para questões de encaminhamentos de alunos com alguns problemas seja de aprendizagem ou de comportamento e daí eu tento fazer uma intervenção deslocando esse lugar da psicologia como sendo uma ciência que vai da conta de determinados fenômenos de uma maneira fragmentada ou assim isolada desarticulada de outras áreas de conhecimento, é assim também um outro desafio a separação dessa expectativa como se agente fosse trabalhar determinados casos como se fossem receitas prontas de como proceder quando o aluno apresenta tais e tais comportamentos, isso também é um desafio, superar a concepção naturalizada do ser humano desenvolvimento aprendizagem e por outro lado uma mudança de olhar da relação da psicologia com a educação, esses são os dois grandes desafios.

Articulando com a abordagem acima, no decorrer do diálogo com a professora, podemos compreender que de acordo como ela, apresentou as disciplinas trabalhadas em sala de aula, a mesma suscitou nos alunos o despertar para um debate mais crítico e reflexivo.

Não posso garantir, mas pelos reflexos dos alunos alguns comentários, participações, debates mostra que não pensavam desta forma, mais deu para perceber que não tinham pensado através de tal perspectiva. Mas pelo menos dá para perceber que o questionário passa a existir e por outro lado passam a analisar de uma forma mais crítica e reflexiva questões que antes passavam despercebidas. Eu acho que de alguma maneira a algum impacto na construção mesmo que muitas vezes existam perguntas que atreladas às perguntas, tenham uma concepção naturalizada, eles se expõe me começa a entender que existem outras formas de compreensão.

Neste momento foi um dos aspectos mais importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois pude correlacionar o que MISR traz com que com o que Patto discute no decorrer da obra estudada e utilizada como importante referencial teórico. Além disso, Machado, Moysés, Souza também tem um recorte teórico sobre o fracasso escolar, portanto, todas compreendem que os contextos sociais que as crianças das camadas populares estão inseridas serviram como justificativas dos seus fracassos escolares, justificativas essas baseadas em preconceitos, estereótipos e rótulos. Um dos exemplos Moysés traz: “[...] o fracasso escolar é o resultado previsível das políticas educacionais, produzido no cotidiano da própria instituição escolar [...]. (2008, p.62).

Fracasso escolar é um fenômeno que é resultado de uma síntese de múltiplos fatores e na verdade a leitura que eu tenho do fracasso escolar é que ele é produzido no contexto da escola e que existem diferentes fatores: fatores internos dentro da escola, fatores externos a escola, que produzem o que chamamos de fracasso escolar, como sendo algo que resulta de uma dificuldade do processo de escolarização de estudantes que frequentam a escola. Na minha concepção o fracasso escolar não estaria diretamente atrelado a uma visão que normalmente é o que se divulga que o fracasso escolar acontece em função de uma dificuldade de aprendizagem do aluno e aí inclui aprendizagem de uma forma muito generalizada colocando que o aluno que apresenta algum transtorno ou algum problema que às vezes analisam como sendo da família ou como sendo do próprio aluno, mas que é uma análise fragmentada pois isola diversos fatores. Então a minha compreensão é que na verdade, seria uma dificuldade no processo de escolarização que acaba resultando em função de um sistema educacional que temos no nosso país, que traz como resultado um mal desempenho ou uma reprovação, evasão, do estudante desse contexto. Então eu concebo como sendo um fenômeno complexo e multideterminado porque implica numa síntese de muitos fatores em interação e não como sendo ou é uma coisa ou é outra, mais que na verdade seria todos esses fatores em interação

dinâmica que estaria produzindo a dificuldade no processo de escolarização e o seu conseqüente fracasso.

É de suma importância que os educadores no decorrer de sua vida acadêmica e profissional tentem desconstruir o discurso de que nós professores, somos diretamente os responsáveis pelo fracasso escolar do aluno. Nesse sentido, conforme a professora citada, para uma formação docente consistente visando a superação as dificuldades de aprendizagens, há uma gama de fatores que influenciam diretamente na sala de aula e no contexto escolar como um todo, desde a carga horária, a quantidade de alunos, o envolvimento das secretarias .

Bom o primeiro passo a questionar, desta relação é qual é a concepção que esses professores tem em relação a aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento, ser humano, porque eles estão lidando com pessoas em um determinado contexto, então a atuação deles está atrelada as essas concepções: de ser humano, sociedade, desenvolvimento, aprendizagem conhecimento. Então um primeiro aspecto seria para refletir sobre a relação do professor e de para que a intervenção pedagógica, possa ser construída de uma forma pertinente, consistente a essa diversidade de fatores que estão interferindo no contexto da sala de aula e no contexto da escola como um todo, para que os próprios professores construam uma compreensão diferenciada do que seria dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de escolarização para que nesses sentidos eles pudessem atuar na perspectiva da superação dessas dificuldades na escolarização. Através de que? Assim estratégias diversas que pudessem atender tanto o que o professor tem como objetivo, pois a gente não pode destacar a carga horária que o professor tem, o número de alunos na sala de aula, a quantidade de conteúdos que precisam ser trabalhados, a própria condição de trabalho, quando fala condição de trabalho, que implica a questão salarial, tempo pra o estudo e formação para esse desenvolvimento como a profissão tempo de planejamento, de pensar sobre a sua prática, condições de avaliação então tudo isso está implicado, a infraestrutura da própria escola, assim como também as questões objetivas do trabalho pedagógico dentro da escola e por outro lado a relação da escola com a Secretária Municipal e Estadual de Educação, Instituto Federal como essas questões de conseguir o que é necessário para atender ao planejamento do próprio professor então eu entendo que essa relação caminha no sentido de convergência, mas também não que a gente não compreenda que é a atuação exclusiva do professor que pode provocar o fracasso escolar . Na verdade a formação dele implica uma série de fatores que foram mais ou menos esses os que eu coloquei aqui, que tanto podem produzir o fracasso propriamente dito, como podem contribuir na superação do fracasso a partir do momento em que eu volto, posso fazer intervenções. É fundamental que o professor possa refletir o tempo todo sobre a sua prática, para isso precisa observar: o processo de planejar, operacionalizar, executar e avaliar, nessa dinâmica de quais foram as reações dos alunos, os impactos que qual o trouxe, de que forma ele pode buscar estratégias alternativas quando os alunos apresentam dificuldade em um conteúdo específico, por exemplo: Então realmente a uma necessidade de condição de trabalho , de tempo, de criatividade, enfim uma série, de coisas que são exigidas do professor. Mas por outro lado também dentro de condições reais que nós temos, observamos uma quantidade bem

significativas de professores que trabalham os três turnos que tem salas lotadas, enfim tudo isso, mais mesmo assim encontramos professores que conseguiram seguir um caminho que é interessante. Mas por quê? Como ele pensa a educação? Como ele concebe a aprendizagem? Como ele concebe a partir desta aprendizagem? Como ele concebe a partir desta concepção como constituem a sua prática, são muitos os elementos em interação que devem ser considerados. Agora realmente a atuação do professor pode contribuir tanto para a produção do fracasso escolar como para a superação do fracasso escolar. Na verdade não teríamos culpa nem necessariamente seríamos vítima. [...] Na verdade existem responsabilidades de diferentes âmbitos. Então o professor tem responsabilidades, o aluno, a escola toda a comunidade, a família o contexto, o sistema político educacional e econômico. Então nós temos responsabilidades diversas procuramos culpados é como se tivéssemos eliminados em desses fatores. E aí eu como tinha colocado a concepção do fracasso como sendo esse multiplicidade de fatores que produzem temos que pensar que realmente é algo coletivo de uma produção coletiva onde há diferentes responsabilidades. Então a metodologia, a dinâmica da sala de aula a didática do professor pode estar contribuindo para a produção do fracasso, mas não é só ela, é ela em interação com outras muitas coisas, então não é fazer esse recorte, como se eu estivesse esquecendo todo o resto sendo que ele vai tá ali contribuindo para aquele fenômeno ser produzido.

Diante do que foi mencionado acima, é válido destacar a relevância que MISR faz ao discutir a temática fracasso escolar com os alunos que já atuam como professores ou estão atuando. Desse modo, os conteúdos abordados possuem dimensão do ponto de vista da psicologia escolar que vão apontar um olhar diferenciado para o fracasso escolar para que os mesmos não incorporem o discurso tendencioso de que as crianças não aprendem por questões individuais e /ou contexto social . Além disso, a professora também destaca a importância do papel da escola e do educador no sentido de promover da educação voltada para valorização das diferenças dos indivíduos através da aprendizagem significativa.

Na verdade eu faço tanto uma abordagem indireta e direta. Por que indireta porque a partir do momento que agente traz uma perspectiva de compreensão do ser humano buscando a superação da naturalização das manifestações humanas a gente já passa a construir um olhar diferenciado para o que é chamado como fenômeno de fracasso escolar. Então é isso que estaríamos compreendendo como se fosse está abordagem indireta, indireta entre aspas, porque está diretamente vinculado a uma concepção do que seria o sucesso ou o fracasso escolar. Então essa abordagem concepção do ser humano, e daí a concepção de desenvolvimento e aprendizagem, que é nessa mesma linha e perspectiva de superação e de crítica a naturalização ou psicologização desse processo e trago uma discussão também de te temas que são também diretamente associados a questão são do fracasso escolar .Ex: reflexões sobre a questão do erro, essa relação do aprender e do errar são normalmente quem tem uma visão não construtiva do que é erro, do que é esse processo de aprendizagem que implica ao erro então é uma forma de

tá caminhando neste sentido ou seja de construir uma outra compreensão a respeito do que é fracasso escolar. Uma discussão sobre essa diferenciação de dificuldade de aprendizagem, dificuldade do processo de escolarização, discussão sobre a medicalização da educação. Então todos estes estão vinculados com esta temática do fracasso escolar, buscando construir uma compreensão de que o fracasso escolar, não é um fracasso do aluno, nem um mal desempenho por exemplo, dentro da escola, ou que repete várias vezes o ano ou evasão, então ele está fracassando na escola, então aí a responsabilidade seria apenas dele, por que ele apresenta essas questões, aí então ele tem problemas de aprendizagem ou transtorno enfim. Então é uma compreensão que vamos estar trazendo elementos do contexto da escola na perspectiva de compreender o ser humano de uma forma diferenciada e de que a riqueza do ser humano é exatamente a diversidade, cada ser humano é único, ritmo diferente, estratégias de aprendizagem diferente e que nisso na relação do ensinar com o aprender temos que cuidar desta complexidade. E que no papel do professor é ficar atento como é que vou construir a minha prática na perspectiva de contribuir para a promoção do desenvolvimento da aprendizagem e dessa maneira alcançaram o êxito em relação ao aprendizado dos conteúdos escolares. Então o fracasso escolar eu abordo por esse caminho.

É imprescindível o papel da escola para pensarmos na estrutura educacional. E como a educação tem sido oferecida aos alunos pertencentes as camadas populares. A escola tende a uniformizar os comportamentos dos alunos, tendo em vista, que é uma exigência dos parâmetros instituídos pela sociedade e das ideologias dominantes, nesse sentido, quando os alunos não encontram numa padronização, ou seja, aqueles não aprendem os conteúdos, são encarados como os “problemáticos” pela instituição, desse modo, é uma tendência da escola direcionar a responsabilidade para os outros segmentos sociais, geralmente, que se dá via o encaminhamento de crianças aos profissionais na área de saúde ou para o acompanhamento psicopedagógico. A professora também destaca que é necessário o compromisso da escola com o desenvolvimento de trabalhos e atividades voltados para a garantia do acesso e a permanência qualificada dos alunos nas escolas levando em consideração as particularidades e os ritmos de aprendizagens que são diferenciados.

Nunca pensarmos de forma generalizada. Mais tenho observado que tem acontecido cada vez mais por parte da escola encaminhamentos para profissionais especializados, principalmente no campo da saúde, então são encaminhamentos para a área da psicologia, fonoaudiologia, ou da medicina (neurologia psiquiatria) ou como para a área de especialização que é um acompanhamento psicopedagógico. Então de alguma maneira a escola ela tem a partir de suas queixas: o aluno não aprende, não consegue acompanhar os conteúdos da escola, não se enquadra naqueles padrões que a escola tem como regra/ tem como proposta. Então esses alunos acabam sendo um problema para a escola, a escola então não dá conta porque ela

compreende como sendo um problema do aluno ao invés de construir uma intervenção para pensar sobre o que está produzindo esses comportamentos e essas manifestações que estão sendo interpretadas desta maneira, ela então se o problema é do aluno ele tem que ser encaminhado, desloca a responsabilidade para outros segmentos e aí infelizmente o que temos acompanhado é que esses segmentos reforçam essas queixas, porque ele volta com diagnósticos e bem como com propostas inclusive muitas vezes de tratamento. Então aí vai se tratar é porque tem problemas o que reforça mais ainda. Então por um lado a escola tem contribuído em função desses frequentes encaminhamentos, por não estar dando conta o questionamento é porque não está dando conta?. A escola poderia fazer esse questionamento para pensar de uma forma diferente e não cair no encaminhamento. E por outro lado não podemos generalizar mais principalmente na área da psicologia o que mais chega são encaminhamentos aí volta vai depender da proposta pedagógica, das condições das políticas de formação e aí não só professores, coordenadores funcionários, pois eles têm um papel muito interessante, pois se relacionam e as crianças e jovens com as crianças e adolescentes, não se cuida na formação [...]. Pensando a proposta pedagógica do currículo, o papel da escola pode ser exatamente o de não produção desse fracasso escolar em massa, mas sim de pensar estratégias que não estão prontas, ou seja, porque cada grupo é um grupo, cada ano é um ano, pensar realmente qual o papel da escola para garantir a aprendizagem. Inclusive as Diretrizes da Educação Básica de 2010 exaltam isso, pregam que a escola deve garantir acesso, permanência e sucesso. A escola tem o papel tanto de atender a população de faixa etária da educação básica, por exemplo, de desenvolver suas atividades e trabalho de modo, fazer com ele permaneça com qualidade de modo que tenha sucesso na aprendizagem então a escola tem esse papel. Então como ela constrói esse sucesso? E como ela vai chegar a esse sucesso do aprendizado? É que assim muitas vezes que a gente vai acabar encontrando aquela primeira escola que eu falei. [...]

Pude compreender que a professora estabelece uma relação entre fatores externos e internos que envolvem as relações de aprendizagem, ela comenta que quando há o fracasso escolar, recai sobre o aluno e/ou a família toda a culpa, mas quando há sucesso é mérito da escola do corpo docente. Para o fracasso escolar há uma justificativa de que os alunos são das classes desprivilegiadas implicando a ausência de potencialidades para a aprendizagem.

Eu acho que acabei falando um pouco sobre isso. Acaba que acontece essa ideia como se existisse algum culpado. É interessante quando se fala do fracasso escolar a culpa é do aluno ou da família. Mas se ele tem sucesso olha-se para dentro da escola é o professor, a metodologia do professor, começa-se a olhar mais para dentro da escola. Analise fatores internos, externos interação, pensar em todos os envolvidos. Para o fracasso escolar infelizmente é essa leitura é o aluno que é filho de pais drogados, alcoólatras, prostitutas presidiários, porque não tem cultura, pobreza, falta de alimentação não tem condição financeira. É sempre a falta de sem enxergar aquela pessoa tem de potência presente como capacidade que nós temos de aprender. Agora temos oportunidades diferentes. E aí se esquece de se essa condição construída via as questões de oportunidades ou falta de oportunidades e enxerga-se só a falta de oportunidades. E a leitura é a que falta na família ou no próprio aluno a questão é ele tem o déficit, o

transtorno ele tem o déficit. O transtorno o problema tem uma doença. Aí nesse caso ele precisa de tratamento. Então fica aí uma luta para os professores de educação que analisem os fatores sobre uma perspectiva diferenciada, nem perspectiva crítica como de outras áreas que estão articulando a educação de enfrentamento. Enfrentar essa leitura naturalizada, biologizada, patologizada dos fenômenos escolares particularmente do fracasso escolar. Mais podemos encontrar outros fenômenos violência etc. É um desafio que na atualidade precisa ser abraçado pelos profissionais de educação.

Apesar dos avanços das políticas educacionais em prol das ações voltadas para a democratização do acesso e permanência na escola, salientamos que muitos caminhos ainda precisam ser trilhados.

Bom a gente tem políticas que podemos considerar muito interessantes no papel só que a sua consolidação dentro mesmo do chão da escola não acontece por vários fatores. [...] Mais no nosso país temos políticas desastrosas. [...] Então é até uma contradição bem grande porque percebemos avanços em determinadas políticas. Ex.[...] diferenças, inclusão, como é a concepção da escola. [...] E aí a gente pensa a exclusão de todos, por que todos nós somos diferentes. [...] As diretrizes são políticas públicas mas tem caráter mandatário, [...] mais mesmos as diretrizes não são atendidas.

Para a formação acadêmica e profissional, crítica e politicamente engajadas, requer não ficarmos restritos aos componentes curriculares ofertados pela universidade, mas a formação também em participação em seminários, congressos, cursos para conhecer novas leituras e fomentar novas discussões.

Na formação do curso de psicologia não houve esta oportunidade. Mas no decorrer, de minha formação acadêmica e profissional pude fazer outros caminhos, que me proporcionaram a oportunidade de conhecer a obra de Maria Helena Souza Patto e a partir da leitura e conhecimento de suas ideias pude compartilhar os seus estudos e pesquisas na minha formação acadêmica e como docente atuante na formação de professores.

6 CONCLUSÃO

Apesar de, nos dias atuais, existir um polêmico discurso sobre uma educação voltada para todos, na qual sejam respeitadas as diferenças e que o ideal de ensino a ser alcançado é que todos aprendam. No entanto, muitas pesquisas demonstram que as crianças ainda passam de uma série para a outra sem as competências necessárias.

É válido acrescentar que no momento em que comecei a escrever e pesquisar sobre o fracasso escolar, diversos questionamentos fizeram parte da minha pesquisa: reflexões das minhas experiências anteriores em sala de aula, discussões com colegas na faculdade, no ambiente de trabalho etc., mas, pude notar como o sistema educacional e político é perverso, raros foram os momentos que nos perguntamos: Como essa criança identificada com supostas dificuldades de aprendizagem sente-se? Como elas processam o discurso pedagógico de que seus pais não se interessam pela educação delas? Afora isso, como nós introjetamos em seus familiares a certeza de que seus filhos não aprendem porque tem algum problema. E se tem problema os psicólogos e médicos resolverão.

Então os objetivos que nortearam a minha pesquisa foi conhecer a perspectiva teórica e metodológica adotada por uma professora que atua na formação básica de professores docentes e compreende o fracasso escolar a partir de uma perspectiva crítica. Além disso, pude identificar na literatura da psicologia escolar o que se discute sobre o fracasso escolar e compreendi as concepções e práticas de uma docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia formada em psicologia e que vem atuando na formação básica de professores docentes e por fim conhecer os avanços teóricos e desafios práticos na formação de professores.

A escolha da abordagem qualitativa teve como método utilizado de coleta de dados a entrevista semiestruturada e não-diretiva, que será voltada para uma professora cuja sua área de formação é em psicologia e que tem o seu trabalho direcionado para a formação de professores.

Além disso, vivemos no momento no qual são elaborados programas educacionais que tem o intuito de complementar o conhecimento do aluno, na

perspectiva de suprir o que não foi oferecido na escola. Mas, mesmo com esta perspectiva governamental, de oferecer a criança acesso a um recorte educacional diferenciado, são notórias, que tais políticas educacionais não estão conseguindo superar os nossos problemas de ensino e aprendizagem.

Constata-se, na literatura analisada, que ainda existe uma tendência política de isentar o Estado da sua responsabilidade de garantir uma educação de qualidade e igualitária. Desse modo, acompanhamos uma tendência institucional de responsabilizar a família e/ou o aluno pelo seu fracasso escolar. Consequentemente, a criança da escola pública brasileira, ao não ter um bom desempenho escolar, sente-se incapaz e sem inteligência, pois, são frequentes discursos fraturados de que não aprendem por questões individuais. Ao mesmo tempo, que, também existem momentos nos quais os docentes são diretamente culpados pelo fracasso escolar de seus alunos.

É importante ressaltar que existem sim questões individuais que podem impossibilitar o aluno de aprender em uma determinada idade/série, que a metodologia do professor pode não estar sendo a melhor, que falta uma articulação e um melhor desenvolvimento das atividades pedagógicas. Mas, não podemos aceitar que, as crianças sejam podadas de ter acesso a um conhecimento de qualidade e de que no decorrer dos seus anos escolares sejam convencidas de não aprenderem porque são incapazes. Enfim, notamos que devidos a discursos enviesados muitas crianças internalizam que o conhecimento intelectual não lhes pertencem, por serem pobres ou por serem acometidas pelas presentes desigualdades sociais. E desta forma, são levadas implicitamente a desistir de estudar.

Assim, fica claro a relevância, de lutar por uma educação pública de qualidade e que atenda a todos (as), que der ênfase a formação ética do indivíduo e que respeite as diferenças e desigualdades sociais de todo cidadão.

É importante acrescentar que o recorte teórico que faço e tendo como leitura principal a obra completa de Patto, percebi que o ponto de vista de Maria Izabel Ribeiro, articula-se com o que é mencionado por Patto e entre outros autores (as), o que contribui para a certeza de estar fazendo a análise correta, sobre os fatores internos do fracasso escolar.

Ressalto tal importância, porque em diversas leituras e também no senso comum existe uma mudança de foco no que tange ao fracasso escolar, retira-se a

responsabilidade do estado e das políticas públicas que não condizem com a realidade e necessidade dos cidadãos que representam a grande camada de excluídos da sociedade, assim como direciona a culpa do fracasso escolar de modo extremamente isolado no professor da educação básica, atribuindo juízo de valor negativo na sua formação acadêmica bem como na sua prática e articulação teórica metodológica em sala de aula, assim culpa-se o professor e em seguida a família e/ou o aluno.

Assim, para melhor fundamentação e entendimento da minha pesquisa, a professora Maria Izabel Ribeiro, abordou pontos bastante relevantes, com diversas análises e reflexões, sobre a relação entre fracasso escolar e atuação dos professores no enfrentamento desta questão.

Por fim, fica a relevância de continuar a desenvolver estudos voltados para o fracasso escolar na perspectiva de adquirir um discurso fundamentado e bem estruturado para que eu como educadora possa contribuir para reduzir o índice de alunos(as) que muitas vezes ao adentrar na escola acabam não tendo êxito no decorrer dos anos escolares e/ ou evadindo. Além disso, como profissional que tem o intuito de lutar por uma política educacional séria, ressalto a importância da escola assumir o caráter de ser um agente de transformação e de reconstrução social, ou seja, uma instituição de ensino que compreenda a educação como emancipação do indivíduo e que valorize o conhecimento trazido pelo aluno. Desse modo, exigir que a escola tenha a responsabilidade de oferecer ao aluno (a) nela inserido o conhecimento intelectual crítico e ético para que a mesma possa seguir rumos diferenciados na sua vida, não ficando a mercê de trabalhos sub-humanos sem nenhuma perspectiva de avanço social.

REFERÊNCIAS:

AQUINO, Julio G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso. In: AQUINO, Julio G. (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. Summus, 1997, p. 91-109.

MACHADO, Adriana M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio G. (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**, SP: Summus, 1997, p. 73 – 90.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Os autos de acusação. In: MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: Crianças que- não aprendem - na - escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 55-140.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Setenta e cinco crianças que não- aprendem – na escola. In: MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: Crianças que- não aprendem - na - escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 29-54.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da Entrevista Não- diretiva em Sociologia. In: THIOLLENT, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 4. ed. SP: Polis, 1985, p.191-211.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão**

SOUZA, Beatriz de Paula. (org). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.