

Fracasso escolar: muitas indagações e poucas respostas

Gilvan Elias Pereira *

Resumo

O fracasso escolar não é um fenômeno recente, mas passa a ser visto mais intensamente como um grave problema quando a escola abre-se à sociedade toda. É a partir de então que a produção em massa de alunos mal sucedidos começa a permitir um maior questionamento sobre a validade das práticas escolares vigentes, fazendo com que as preocupações que, até então, se reservavam ao âmbito técnico de alguns intelectuais preocupados em avaliar o trabalho escolar, se transformem em objeto de atenção também das famílias, governantes e da grande imprensa. A revisão do que se entende por fracasso escolar e a tentativa de buscar algumas explicações sobre suas possíveis causas, evitando a culpabilização individual e procurando olhá-lo como um fenômeno interligado às complexidades da realidade social e das práticas educativas, abre caminho, neste artigo, para a análise de quatro pontos básicos: a ideologia do mérito pessoal e o desempenho escolar desigual; o acesso desigual à educação básica no Brasil; a cultura do fracasso entranhada na estrutura escolar e o (des)preparo do professor para lidar com a aprendizagem.

Palavras-chaves

Fracasso escolar, alunos em situação de fracasso, desempenho escolar desigual, acesso desigual a educação, cultura do fracasso.

Abstract

Educational failure is not a recent phenomenon, but it becomes more intensely seen as a serious problem when the school opens itself to the entire society. It's from this point on that the mass production of ill succeeded students begins to stimulate a deeper questioning with regard to the educational practices taking place in the schools, resulting

in that the concerns up to then reserved to the technical sphere of a few intellectuals engaged in assessing these practices become object of attention also by the families, government officials and the mass media. The revision of what is understood as educational failure and the attempt to find some explanation of its possible causes, avoiding to attribute individual blame and trying to look at it as a phenomena interlinked to the complexities of the social reality and the educational practices, opens the way, in this article, for the analysis of four basic points: the ideology of personal merit and unequal educational performance; the unequal access to basic education in Brazil; the culture of failure entwined in the educational structure and the (un)preparation of the teacher to deal with the learning process.

Key words

Educational failure, students in failure situations, unequal educational performance, unequal access to education, failure culture.

Introdução

Fracasso escolar é um tema abrangente que, a despeito do empenho de muitos educadores e intelectuais de diversas áreas em explicá-lo, costuma possibilitar mais indagações do que respostas.

A preocupação em criar ou buscar uma receita de como combater aquilo que se convencionou chamar de fracasso escolar tem sido uma constante entre educadores e profissionais que trabalham em sala de aula ou em funções de gestão educacional. Um caminho pautado por preocupações pragmáticas e que, não raramente, leva a conclusões e ações equivocadas. Acredita-se que todo educador, em especial os que atuam na Educação Básica, já se viu diante de situações concretas de alunos com dificuldades para aprender ou atingir os fins propostos pelo professor o que, em geral, remete esse à formulação de variadas hipóteses. A mais tentadora delas é a de que o aluno, em situação de dificuldade, é o responsável pelo seu próprio problema, mas também, em menor escala, remete àquelas que colocam em dúvida a eficácia dos instrumentos metodológicos de ensino, dos modelos escolares vigentes e àquelas que admitem variáveis sociais relacionadas às condições de vida e, no limite, ao modelo sócio-econômico excludente.

Apesar da tendência comum de se buscar identificar uma causa inequívoca que permita a ação pedagógica certa e eficaz, há que se

reconhecer a existência de uma multiplicidade de causas, sejam elas relacionadas aos fatores pessoais e ambientais, aos históricos e culturais, aos conjunturais e macro-sociais, sejam relacionadas principalmente às complexas implicações que envolvem o processo de aquisição do conhecimento e das práticas educativas em geral.

É certo que o educador individualmente não tem forças para alterar as estruturas sociais, mas é certo também que muitos deles estão empenhados em buscar alternativas para vencer ou amenizar o problema imediato. Assim, além de se pressupor que o educador preparado para o sucesso é aquele que aceita os desafios, ao invés de apenas lamentar as dificuldades que enfrenta, seria desejável que o educador tivesse, a partir de sua formação inicial, noções básicas sobre aspectos diversos da ação de ensino-aprendizagem, da organização escolar, das funções sociais e políticas da escola, dentre outras, para, ao menos, evitar a adoção de ações equivocadas, muitas delas pautadas por visões burocráticas e viciadas do funcionamento escolar.

I - Fracasso escolar: fenômeno antigo, preocupação recente

Pode-se dizer que o fracasso escolar não é uma novidade dos tempos atuais e que, portanto, em épocas e circunstâncias diferentes, há que se supor a existência de estudantes que enfrentam mais ou menos dificuldades para alcançar o sucesso. Entretanto, pode-se dizer que o insucesso escolar se transformou em “problema” para os educadores e preocupação para os governantes, quando a educação escolar se tornou efetivamente um direito universal, e as escolas passaram a acolher em maior número os representantes dos diversos segmentos sociais. Relevadas as particularidades com que cada nação transformou esse preceito proclamado pela Modernidade Burguesa²⁵ em realidade prática,

²⁵ Referindo-se a Condorcet, um dos maiores expoentes do pensamento burguês no campo das políticas educacionais, diz Rodrigues: “Em primeiro lugar, e acima de tudo, deve ser considerado o fato de que, através da instrução, isto é, da educação escolar, os indivíduos poderão ter preenchidas as condições básicas para o desenvolvimento do seu bem-estar, aqui compreendendo desde o acesso aos bens culturais até à preparação para o trabalho e para o exercício de funções políticas requeridas pela sociedade. Logo, através da educação, cumpre à sociedade um dever fundamental ligado ao bem-estar individual e social, face às próprias exigências que crescem proporcionalmente ao desenvolvimento e à complexidade das relações sociais,

no Brasil a incorporação das massas populares aos bancos escolares é muito recente. Apesar de o tema se fazer presente nos embates políticos mais remotos, haja vista que o discurso político liberal enfatiza o direito à educação como alavanca do desenvolvimento, é a partir das primeiras décadas da República que as denúncias sobre a incongruência entre os ideais republicanos democráticos e o elitismo escolar responsável pela existência de uma massa de milhões de analfabetos tornam-se freqüentes.²⁶ O empenho dos *pioneiros da educação* em defesa da escola pública é sem dúvida a página mais importante dessa luta. São eles os responsáveis por tornar público e colocar na agenda política brasileira por anos a fio, o problema do elitismo da educação brasileira e assim contribuir para transformar a questão educacional em problema social.²⁷

econômicas, políticas e culturais da sociedade moderna” (RODRIGUES, Neidson. **Por uma escola nova**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1993)

²⁶ Ganhou fama, na década de 1920, o livro de Miguel Couto intitulado *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*, em que a ignorância era vista como causa de todos os males.

Merece lembrar ainda a afirmação de Patto, ao analisar a RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos), quando diz: “A análise dessa publicação governamental evidenciou mais dois aspectos que convém mencionar: primeiro, a permanência, nos últimos cinquenta anos, de altos índices de evasão e repetência, durante décadas, de descrições de determinados aspectos do sistema escolar e de recomendações que visam alterar o quadro descrito. Inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente intocados” (PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2.000, p.138)

²⁷ O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando Azevedo, assinado por 26 educadores e publicado em 1932, representou a transformação da educação em grave problema nacional ao denunciar o seu elitismo e as falhas do Estado brasileiro no cumprimento de suas obrigações em relação à educação pública e à busca da universalização do ensino elementar. Nesse sentido, afirma Romanelli que “na vida prática, em verdade, a educação não tinha sido, até então, objeto de cogitações, senão de ordem filosófica e estritamente administrativa, no Brasil. Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma

Mas são as demandas do desenvolvimento capitalista intensificado com a internacionalização da economia brasileira após a Segunda Guerra Mundial, marcada pelas exigências impostas pelo parque industrial emergente, pela ampliação do mercado de consumo e pelo acentuado crescimento urbano, que exigem medidas concretas de ampliação das vagas escolares para que o sistema de ensino público viesse incorporar os segmentos populares da sociedade brasileira. Os impactos dessas mudanças se fazem sentir mais precisamente a partir da década de 1970, quando as novas legislações, especialmente a Lei 5.692 de 1971, e as políticas educacionais demonstram grande interesse em readequar a educação escolar “às novas exigências desenvolvimentistas”. Nesse sentido afirma Romanelli (1990):

“O crescimento da urbanização que a industrialização favorece e o número cada vez maior de pessoas que esse crescimento atrai para a área de influência da civilização de consumo acabam por se transformar em mecanismo de pressão em favor da expansão da escolaridade. O sistema arcaico de ensino, seletivo e aristocrático, torna-se então um obstáculo ao sistema econômico. Este passa, pois a pressionar o sistema educacional no sentido de renovar-se.” (p. 25)

Assim, a incorporação de parcela da sociedade, até então excluída da escola, aos bancos escolares significou não só a incorporação de milhões de novos alunos, mas a presença de um público diverso daquele dos tempos em que a escola atuava com razoável “sucesso”. O crescimento do número de escolas em todo país, em especial nos Estados do sul e sudeste, fez ampliar e assim tornar mais visíveis as dificuldades da escola na consecução de suas tarefas de ensino, preparação para a vida societária e formação profissional. Mais ainda, a capa de modernidade que se procurou dar à educação após a Lei 5.692, não foi capaz, entre outras coisas, de democratizar efetivamente o ensino. O modelo didático-pedagógico remanescente das décadas anteriores em que a escola, com poucas exceções, se reservava à elite pouco mudou.

tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente”.(ROMANELLI: 1990, p.150)

Após a década de 1980, com a derrocada do governo militar e o fortalecimento da sociedade civil através do ativismo dos sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais e também da emergência ao poder legislativo e executivo de lideranças políticas e de partidos opositores ao governo militar, novas experiências educacionais são promovidas e as alterações no campo legal vão introduzindo, ao menos no plano das idéias, uma visão mais democrática de educação. Tanto a Constituição Federal de 1988 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (lei 9394/96) celebram como princípio do ensino público a gestão democrática, conforme afirmam Monlevade e Silva (2000):

“Além de propugnarem por igualdade de condições de acesso e permanência na escola a todos os cidadãos(...) a LDB vai mais longe. Exige que cada sistema de ensino operacionalize em lei própria sua forma de gestão democrática, assegurando pelo menos a participação dos profissionais da educação na proposta pedagógica e a ‘participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes’. Defende inclusive uma progressiva autonomia ‘pedagógica administrativa e de gestão financeira’ das escolas públicas.” (p.38)

Outros princípios presentes na Constituição e na LDB de 1.996 como os que proclamam a liberdade de aprender, de ensinar, pesquisar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber merecem destaque, pois, apesar da distância entre o proclamado e a prática, abrem-se assim possibilidades de efetivação de novas práticas pedagógicas que , em resumo, “retire o professor de seu pedestal”.²⁸

Pode-se dizer, assim, que o fracasso escolar não é um fenômeno recente, mas torna-se um grave problema quando a escola abre-se à

²⁸ Apesar dos avanços ocorridos na legislação educacional após a Constituição de 1988, é preciso lembrar que eles ficaram muito aquém do que desejavam as forças progressistas da época, haja vista que o debate que antecedeu a promulgação da LDB de 1996, que teve início com a apresentação do projeto avançado do deputado Octávio Elyseo no final da década de 1980, teve muitas de suas reivindicações excluídas no projeto final de autoria do senador Darcy Ribeiro.

sociedade toda. É a partir de então que a produção em massa de alunos mal sucedidos começa a questionar a validade das práticas escolares e a produzir preocupações que até então se reservavam ao âmbito técnico de alguns intelectuais preocupados em avaliar o trabalho escolar, transformando o tema em objeto de atenção também das famílias e dos governantes.

II - Afinal o que é fracasso escolar?

Talvez não seja exagero dizer que o fenômeno do insucesso escolar possua um aspecto natural que se faz presente em todas as fases da vida escolar, haja vista que alunos mal avaliados e reprovados existem em todas as idades e escolas, em maior ou menor número. Independente de haver uma relação direta entre fracasso e reprovação (e que o bom senso diz nem sempre existir!), deseja-se chamar atenção para o fato de que as situações de fracasso são mais visíveis e preocupantes quando ocorrem em determinados momentos da vida escolar, como por exemplo, no período de alfabetização, quando a família acredita ter elementos objetivos de aferição do rendimento escolar (o progresso no domínio da leitura e escrita) e assim manifesta preocupação com mais veemência. O mesmo não ocorre em momentos em que os alunos já dominam os instrumentos básicos da língua e dos cálculos matemáticos, voltando suas atenções também para o domínio de conteúdos disciplinares o que termina por transformar o problema apenas no problema da nota, acreditando-se que esta traduz por si só o sucesso ou insucesso do aluno. É comum, atualmente, a preocupação de alguns educadores e principalmente da imprensa não especializada com alunos de escolas públicas que chegam a 5º série ainda analfabetos, com domínio insuficiente dos códigos lingüísticos necessários para o acesso ao saber elaborado, aos conteúdos disciplinares.²⁹ É evidente que não há clareza

²⁹ O próprio Ministro da Educação, Cristóvão Buarque, em abril de 2003, classificou de “trágica” a atual situação do ensino fundamental brasileiro, ao comentar a pesquisa “Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes” baseada nos resultados do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que revelou, entre outras coisas, que na 4ª série 59% dos alunos não sabem ler adequadamente; 33 milhões de brasileiros não sabem ler, embora tenham sido formalmente alfabetizados; que dos brasileiros com 18 anos ou mais 73,1% não concluem o ensino médio; que uma criança negra (entre 7 e 14 anos) tem duas vezes menos chances de frequentar a escola do que uma criança branca; que um adolescente pobre

sobre a proporção de alunos que chegam a essa fase nessas condições, se realmente representa uma parcela significativa, acima da média aceita como normal, ou se trata de um fenômeno já antigo e que se transformou em *bode expiatório* para a denúncia do malogro do regime de Progressão Continuada - implantado em grande parte por sistemas municipais e estaduais de ensino nos últimos anos.³⁰

III - O visível e o invisível do fracasso escolar

A face visível do fracasso escolar no Brasil é, sem dúvida, o grande número de reprovações e o alto índice de evasão incidente, sobretudo nas escolas públicas onde estão principalmente os alunos oriundos dos segmentos populares da sociedade. A denúncia desse antigo problema contribuiu para que o tema fracasso escolar passasse a fazer parte da pauta das principais preocupações de governantes e intelectuais da área educacional.³¹ É possível dizer que isso se deve, de um lado, à

(entre 12 e 17 anos) tem cinco vezes menos chances de frequentar a escola do que um adolescente de classe média ou alta; que entre as características dos alunos enquadrados em aprendizado 'muito crítico', a maior parte deles (de 96% a 98%) é da rede pública e está fora da idade adequada para a série que cursa (de 58% a 84%), etc.. ("A 'tragédia' do ensino básico", *Jornal do Brasil*, 23 de abril de 2003)

³⁰ O sistema de Progressão Continuada é previsto no art. 32 da Lei 9394/96, sendo que, no caso do Estado de São Paulo, o referido artigo está regulamentado pela Deliberação CEE nº 09/97 que institui nas escolas estaduais de Ensino Fundamental dois ciclos de 4 anos cada, o que significa que, a despeito das exigências pedagógicas consonantes como proposta, não há retenção ao longo de cada ciclo. Cabe destacar, entretanto, que esse sistema já vinha sendo implantado e defendido antes mesmo da promulgação da Lei 9394, como por exemplo, em Belo Horizonte em que proposta da Escola Plural, que institui, entre outras coisas, a progressão continuada, começa a ser implantada em 1995.

³¹ José Serra, o candidato governista à presidência da república nas eleições de 2002, por exemplo, prometia, entre outras coisas, dobrar a proporção de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio, consolidar a universalização já alcançada do ensino fundamental para as crianças de 7 e 14

emergência de novos paradigmas educacionais face às mudanças promovidas pela revolução tecnológica e pela difusão de sofisticadas tecnologias de informação e conhecimento, o que tem evidenciado as inadequações do trabalho escolar em relação ao perfil do novo cidadão e do novo profissional agora requerido. Conseqüentemente o desdobramento visível disso tem ocorrido em meio à revisão geral dos principais paradigmas educacionais com o reexame dos conceitos tradicionais de avaliação, currículo, aprendizagem, gestão escolar, prática docente e principalmente a da adequação da escola às novas demandas sociais, como ilustra a afirmação de Cláudio de Moura Castro na revista *Veja* de 27 de dezembro de 2.000: “*sem 1º grau, nem pensar em carteira assinada; sem 2º grau nem pensar em bom emprego. Entendamos de uma vez por todas que quem cria emprego é crescimento, quem permite o crescimento é produtividade e competitividade. E sem boa educação não há nenhum dos dois.*”

Por outro lado, o problema do fracasso escolar tem sido pautado também pelo viés financeiro através da denúncia dos altos custos do ineficiente sistema de ensino brasileiro. Essa tem sido a tônica das políticas educacionais desde a década de 1990 quando o governo federal e governos estaduais promoveram, inspirados nos pressupostos neoliberais e nas pressões de organismos internacionais, a renovação da legislação educacional e a reestruturação de seus sistemas de ensino.

Tornou-se clássico o livro de Guiomar Namó de Mello, intitulado *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, em que a autora reúne quatro artigos escritos no início da década de 1990 sendo que, em um deles (*A educação fundamental brasileira: de costas para o futuro*), ela denuncia, por meio de números, a dimensão quantitativa da ineficiência do ensino fundamental brasileiro e o efeito dizimador causado pelo fracasso escolar; fenômeno esse denominado pela autora como “expansão desqualificada e desordenada” da educação escolar. A inspiração de Mello é o descompasso entre o ensino oferecido no Brasil e os novos padrões de desenvolvimento exigidos pelos avanços tecnológicos. Esse descompasso seria resultado de políticas de expansão quantitativa em educação nas décadas de 1970 e 1980 que não se fizeram acompanhar de qualidade de ensino, o que resultou em várias conseqüências funestas, uma delas “a incorporação do fracasso escolar como algo ‘natural’, que faz parte da ‘ordem das coisas’ quando se trata dos setores populares” e o fortalecimento do álibi de que “os alunos

anos (*sic*) e erradicar o analfabetismo dos jovens e adultos com menos de 30 anos, etc.

fracassam porque são pobres e suas famílias não valorizam a escola” (p.47).

Dentre os muitos números oferecidos por Mello, todos voltados para comprovar a ineficiência do ensino brasileiro revelados pelos altos índices de abandono e repetência, há que se destacar a tabela em que a autora faz uma simulação de fluxo escolar, mostrando como ocorreria a evasão/repetência a partir de um grupo imaginário de mil alunos iniciantes na 1ª série do ensino fundamental. Desses mil alunos, 470 passariam à 2ª série no ano seguinte, 501 se manteriam na 1ª série e 29 evadiriam; esse processo se sucederia até que o último aluno superasse a 1ª série no 11º ano. A tabela mostra quantos alunos persistem na mesma série a cada ano e um dos resultados finais é o de que, dos mil alunos, apenas 25 deles chegariam a 8ª série em 8 anos.

A conclusão mais importante sugerida por Mello, segundo ela mesma, “vai contra o mito de que o país tem um déficit crônico e estrutural de vagas no ensino fundamental”. Com isso a grande questão passa a ser o desperdício de recursos humanos e materiais que o fracasso escolar, criado pela expansão desqualificada e desordenada do ensino, passou a produzir. Os dados de 1988 apontavam para a necessidade de mudanças nas políticas de investimentos em educação buscando-se um novo modelo que suplantasse a baixa produtividade do ensino fundamental no Brasil, conforme revelam as próprias palavras da autora: “Temos matrículas e, por conseqüência, vagas mais que suficientes para a universalização do ensino fundamental. O que precisamos é dar qualidade a essas vagas, uma vez que o entrave à universalização do ensino obrigatório está nas absurdas taxas de repetência. O que precisamos é dar qualidade a essas vagas.” (pp.53,54)

IV - O fracasso escolar existe?

Segundo Bernard Charlot (2000), a questão do fracasso escolar “remete a muitos debates sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das ‘chances’, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a ‘crise’, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc.”. Entretanto, chama atenção o autor para o discurso social sobre o fracasso escolar. Por tratar-se sempre de práticas, de situações vividas, afinal “os docentes recebem diariamente em suas salas de aula alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam”, a questão do fracasso escolar

torna-se, segundo Charlot, um *objeto de pesquisa inencontrável*. (grifo nosso) A noção de fracasso escolar “é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não aquisição de certos conhecimentos ou competências; refere-se, tanto aos alunos da primeira série do primeiro grau que não aprendem a ler em um ano, como aos que fracassam no ‘bacharelado’, ou até no primeiro ciclo superior; ela tornou-se, mesmo, tão extensa, que uma espécie de pensamento automático tende hoje associá-la à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia... Uma noção que recobre tantas coisas e que remete a tantos processos, situações e problemas, ainda por cima tão diferentes entre si, deveria aparecer como confusa e vaga” (pp. 13, 14).

Tratado dessa maneira, o discurso sobre o fracasso escolar perde sua função analítica e impõe-se como categoria imediata de percepção da realidade social, transformando-se em uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, enfim na realidade propriamente dita. Por outro lado, os desafios impostos pelo fracasso escolar e seus impactos sociais criam uma demanda por pesquisas, entretanto, é comum se esperar do pesquisador “que descubra a ‘causa’ do fracasso escolar, assim como se pôde descobrir o bacilo de Koch ou o vírus da Aids” . E mais ainda, frente a essa demanda o pesquisador aceita às vezes comportar-se como *expert* – até como exorcista... (Charlot: 2.000)

Seguindo ainda os passos de Charlot (2000), talvez seja possível dizer que não existe um objeto ‘fracasso escolar’, analisável como tal, ou mesmo que o fracasso escolar não existe, *o que existe são alunos em situação de fracasso* (grifo nosso), ou seja:

“Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de ‘fracasso escolar’. Mas esse não passa de um nome genérico, um modo cômodo para designar um conjunto de fenômenos que têm, ao que parece, algum parentesco. (...) Ao escutarmos tais discursos, temos amiúde o sentimento de que se

é hoje ‘vítima’ do fracasso escolar, assim como outrora éramos da peste. O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater.” (p. 16)

Para Charlot, o fracasso escolar não existe; o que existe são situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal, por isso, em concordância com o autor, são esses alunos, essas histórias, essas situações é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, tal como um vírus implacável chamado fracasso escolar. Mas cabe perguntar: estão todos educadores dispostos a percorrer esse caminho? Ou ainda: está a maioria dos educadores preparada para o desempenho dessa tarefa a fim de alcançar o sucesso enquanto educadores também responsáveis pelo sucesso da aprendizagem? É claro que essas indagações nos remetem a outros problemas como a questão da formação de professores, as políticas públicas de combate ao fracasso e à evasão escolar, as condições de trabalho em sala de aula e muitos outros.

É certo que, a despeito de já ter sido dito que o fracasso escolar é antes de tudo realidade vivida, que se trata de categoria que emerge da percepção direta do mundo vivido, deve-se lembrar que o fracasso escolar não é um fenômeno alheio às complexidades da realidade social e que, portanto, não deve ser entendido genericamente como um fenômeno monolítico, sensível, mensurável e, principalmente, produto de causa única que, se não foi identificada ainda, é para alguns passível de identificação. Muitos educadores têm suas explicações ou hipóteses construídas a partir de suas experiências pessoais e não raras vezes fundadas em conceitos oriundos do psicologismo ou do reducionismo sociológico. É freqüente que se atribua o fracasso escolar a alguma deficiência de inteligência identificável através de testes psicológicos ou mesmo o de serem os mais pobres, menos capazes por razões diversas que variam da subnutrição, do Q.I. baixo ou do déficit cultural.³² A

³² “Mello(1983), descrevendo respostas de educadores de sua amostra, arrola as seguintes causas consideradas extra-escolares: abandono dos pais, falta de condições econômicas, desorganização familiar, desnutrição, desinteresse e Q.I. baixo. Em levantamento semelhante, Leite (1985) aponta que as mais freqüentes categorias de respostas, citadas por educadores entrevistados, como as principais responsáveis pelo fracasso escolar, são, em ordem decrescente:

variedade de teses que perpassam esses dois grupos de explicações permite que estejam sempre em evidência, mantendo-se como um conjunto de idéias fluidas e permanentes capazes de sobreviver ao tempo.

O desejo de que houvesse uma causa única capaz de identificar o mal a ser tratado ou combatido, ou mesmo o desejo que o fracasso seja sempre produto das limitações pessoais de fundo psicológico ou de variáveis ambientais identificáveis objetivamente, seja o contexto familiar ou a pobreza em si, é sempre uma tentativa ao educador.

Para alguns pesquisadores, mas principalmente para os governantes, a sedução está em produzir dados estatísticos, tabelas, números, comparações quantitativas, enfim elementos mensuráveis que permitam denunciar as mazelas ou proclamar progressos e avanços. Sem essas pesquisas, não haveria as verbas do Banco Mundial ou de outros organismos internacionais e, sem esses recursos, os projetos mirabolantes anunciados de tempos em tempos, quando há mudança de governo, não seriam possíveis.

V - Algumas possíveis causas do fracasso escolar

Como já se falou, apesar do desejo de muitos de encontrar uma causa exclusiva do fracasso que favoreça a remediação desse “mal”, que para alguns é quase uma doença cuja cura ainda está por ser descoberta, admite-se aqui o pressuposto de que muitas são as possíveis causas do fracasso escolar e de que o conhecimento das particularidades da situação de fracasso é indispensável para se compreender quais variáveis devam ser descartadas e quais devam ser relevadas. Para tanto, é necessário que o educador (não está se falando do especialista – do psicopedagogo ou mesmo do pedagogo – mas dos sujeitos responsáveis primeiros pelo sucesso do ensino-aprendizagem) tenha uma compreensão introdutória, geral e crítica sobre o fracasso escolar que permita evitar os equívocos e redimensionar corretamente as práticas pedagógicas.

Abandonando por completo as explicações clínicas e aquelas que, direta ou indiretamente, explicitamente ou não, atribuem a algum fator biológico ou natural, as causas do fracasso, propõe-se, neste momento, a reflexão de quatro pontos indispensáveis para que o problema do fracasso escolar seja analisado no campo exclusivamente pedagógico ou

Q.I. baixo, subnutrição, imaturidade e problemas emocionais”. (LEITE, Sérgio A. S. “O fracasso escolar no ensino de primeiro grau”. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 69 (163):510-40, set.;dez. 1988, p. 515)

educacional. São pontos de reflexão importantes para retirar o fracasso escolar do âmbito da culpabilidade pessoal propriamente dita e para identificar aspectos do processo pedagógico que compõem, em geral, um cenário ou um terreno fértil para a ocorrência do fracasso escolar. Trata-se, em primeiro lugar, do reconhecimento de que, em muitas explicações sobre o fracasso escolar, verifica-se o desdobramento da ideologia burguesa do mérito pessoal; em segundo lugar, de reconhecer a relação (não mecânica) entre fracasso escolar e o acesso desigual à educação básica no Brasil; em terceiro lugar o de identificar uma cultura do fracasso entranhada na estrutura dominante da escola em vigor; e por fim a preparação do professor para compreender e lidar com os processos de aprendizagem. Poder-se-iam ainda abordar muitos outros aspectos como, por exemplo, a questão da formação do professor, a questão do currículo ou da avaliação de aprendizagem, e tantos outros que, neste momento, não serão possíveis.

A - A ideologia do mérito pessoal e o desempenho escolar desigual

Se há uma tentação inegável de se atribuir ao próprio aluno em situação de fracasso a responsabilidade pelo seu insucesso, necessário se faz buscar compreender parte da lógica que se esconde por trás dessa explicação.

No século XIX, quando as nações burguesas européias já se faziam consolidadas e a crença na sociedade baseada nas oportunidades iguais fazia valer a crença de que os desempenhos desiguais são produtos dos talentos/méritos individuais, tornava-se necessário buscar explicações nos mesmos parâmetros para os desempenhos escolares desiguais, mas que não conflitasse com a idéia de igualdade tão propagada pela burguesia. Tratava-se de compreender as razões do baixo aproveitamento de alguns, ou mesmo da incapacidade de a escola cumprir a promessa burguesa de erradicar a ignorância e de levar todos à escola

Além das constantes explicações que transformavam a desigualdade social em desigualdades raciais, pessoais ou culturais, procurando não abalar o edifício da competição livre e aberta ao talento, no campo educacional, o desenvolvimento da psicologia diferencial ocupou lugar de destaque. O avanço das pesquisas quantitativas que demonstrassem com objetividade as diferenças entre indivíduos e grupos deu margem para que surgissem testes psicológicos capazes de aferir a capacidade intelectual e, portanto, comprovar determinações hereditárias no âmbito da aprendizagem. (Patto:1988, pp. 50,59)

O crescimento desse campo de investigação possibilitou o surgimento das mais variadas teorias racistas que, sob a capa da cientificidade, transformavam as explicações sobre as diferenças individuais e de grupo em questões de ordem natural ou biológica, ignorando ou minimizando os determinantes sociais.

A crença de que as oportunidades iguais permitem que os mais capazes ocupem os melhores lugares foi levada a cabo na educação ao se explicar as diferenças de desempenho escolar como produto da mesma lógica do mérito pessoal. Os diagnósticos de aptidões dos escolares articulou-se na confluência de duas vertentes conforme opinião de Patto (2000) ao afirmar que

“das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos hereditária da conduta humana - isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais - e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. A ambigüidade imposta por esta dupla origem será uma característica do discurso sobre os problemas de aprendizagem escolar e da própria política educacional, nele baseada, nos países capitalistas no decorrer de todo o século XX.” (pp. 62,63)

Tratava-se de buscar explicações para o rendimento desigual, sem comprometer o ideal de igualdade nos moldes proclamados pelos precursores do pensamento liberal burguês. Era preciso oferecer explicações para a existência da desigualdade em sociedades que pretendiam, mesmo que no plano formal, a igualdade de oportunidades.

B - O acesso desigual à educação básica no Brasil

Analisar o fracasso escolar, ignorando sua relação com o acesso desigual à educação básica no Brasil, o que por sua vez traduz a distribuição injusta também existente em outras áreas de bens, serviços e oportunidades sociais, é certamente correr um enorme risco de cometer equívocos.

Apesar da melhora que os números da década de 1990 apresentam, uma verificação mais cuidadosa mostra que o Brasil ainda está longe das exigências mais modestas de equidade social. Tomando como referência os indicadores de analfabetismo, é verificável um grande progresso no longo período de 1900 a 1998 (tabela I) e de 1970 a 1999 (tabela II), mas são avanços modestos se considerados com outros países de porte parecido com o Brasil (México, Chile, Argentina), conforme demonstra a tabela II, que ainda representa muito pouco.

Tabela I - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização 1900 –1999

Indicador	1900	1920	1940	1950	1960	1970	1980	1990	1998
População	17.438.434	30.635.606	41.236.315	51.944.397	72.757.000	96.021.000	121.671.000	147.941.000	167.971.000
Densidade Demográfica	2,05	3,6	4,84	6,1	8,34	11,36	4,38	1,49	19,86
PIB anua per capita (valores em R\$ em 2000)				1625	2366	3262	5800	5663	6197
% de população urbana				36,2	45	56	66	75	81
% de analfabetos (pop. 15 anos acima)	65,3	60,9	56,2	50	39,5	32	25	19	15

Fonte: IBGE, Séries Estatística Retrospectivas, 1970 e 1986. Banco Mundial. Indicadores do Banco Mundial, 2001. IPEA 2001. (Séries Históricas e Indicadores)

Apud INEP. **Relatório PISA 2000**, relatório nacional. Brasília, 2001.

Tabela II – Evolução das taxas de analfabetismo entre pessoas de 15 anos e mais

Países	1970	1980	1990	1999
Argentina	7	5,6	4,3	3,3
Brasil	31,8	24,5	19,1	15,1
Chile	11,8	8,4	5,9	4,4
Coréia do Sul	13,2	7,1	4,1	2,4
Espanha	8,5	5,7	3,7	2,4
México	25,1	17,8	12,2	8,9

Fonte: Indicadores do Banco Mundial 2001.

Apud INEP. **Relatório PISA 2000**, relatório nacional. Brasília, 2001.

Apesar do decréscimo absoluto do número de pessoas analfabetas no grupo etário de 15 anos ou mais e da expansão da escolaridade ter sido mais acentuada do que o crescimento populacional, os dados de 1960 e 1970 demonstram que a oferta escolar esteve, nesses anos, longe de ser suficiente e adequada às exigências das demandas social e econômica. “A taxa de analfabetismo declinou de 39,5% em 1960, para 19%, em 1990, seguindo um ritmo relativamente lento de 0,63% ao ano, o que indica que programas de alfabetização como o antigo Mobral não tiveram eficácia. No entanto, na década de 1990, o analfabetismo começou a recuar a uma velocidade bem maior, registrando-se uma redução média anual de 1,08%.” (Relatório Pisa 2.000, p. 16)

São, entretanto, os números referentes à universalização da escola fundamental, no final da década de 1990, os mais proclamados pelos governantes como indicadores de progressos na área educacional. São números que indicam não só a oferta de escola para praticamente toda a população ingressante no Ensino Fundamental, como também uma melhor distribuição da oferta escolar tendo em vista um avanço quantitativo em proporções muito maiores nas regiões Norte e Nordeste, nas áreas rurais, entre pobres, negros e indígenas, etc.. Em texto assinado pelo ministro Paulo Renato Souza, disponível no site do MEC, em fins do ano 2002, intitulado “Fatos sobre a educação no Brasil 1994-2001” em que são apresentados gráficos e tabelas para ilustrar os feitos de sete anos de governo, diz o ministro:

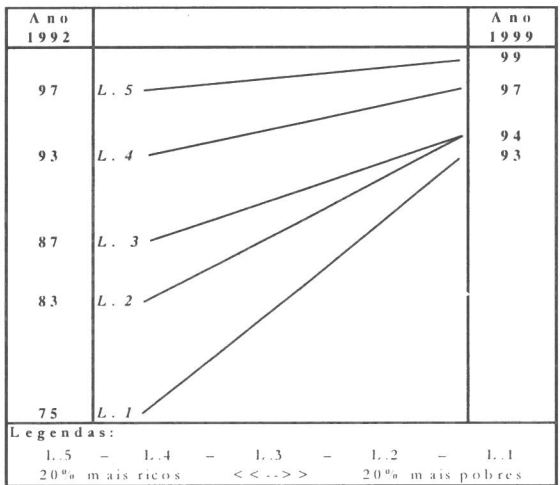
“Em 1992, somente 75% das crianças mais pobres entre 7 e 14 anos de idade estavam na escola – ou, de cada quatro crianças pobres, uma estava fora da escola – contra 97% das crianças mais ricas. Em 1999, 93% das crianças mais pobres frequentavam a escola, contra 99% das mais ricas.

Hoje temos mais igualdade de oportunidades para as crianças e para os jovens brasileiros. Portanto, temos mais cidadania.”

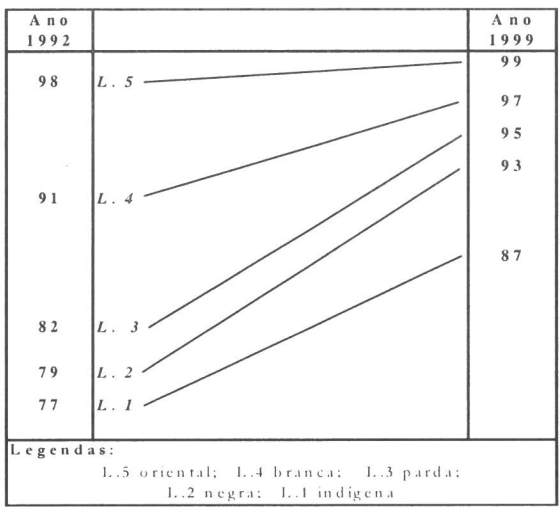
Apresenta o documento dados que enfatizam os avanços proclamados, como por exemplo, o aumento da taxa de escolaridade líquida (proporção real de crianças estudando) da população de 7 a 14 anos evoluindo de 87,5% em 1994 para 96,3% no ano de 2000. Merece destaque, entre muitos gráficos, os que se apresentam abaixo que

demonstram a diminuição da distância de escolarização entre ricos e pobres e entre alunos de “cores” diferentes de 1992 a 1999.

Frequência na escola de crianças de 7 a 14 anos por níveis de renda (%)



Frequência na escola de crianças de 7 a 14 anos, segundo cor (%)



Fonte: SOUZA, P. Renato. Fatores sobre a educação no Brasil (1994-2001) In: www.mec.gov.br

C - A cultura do fracasso entranhada na estrutura da escola

Em uma sociedade como a brasileira, em que as desiguais oportunidades sócio-econômicas tornam os mecanismos de exclusão algo perene, não há como ignorar que a escola cumpre uma parcela substancial de responsabilidade na continuidade desse modelo. Longe de buscar auxílio nas teorias crítico-reprodutivistas, vale lembrar a afirmação de Arroyo (1992) quando diz que “se a escola está impregnada de uma cultura construída lentamente e em permanente interação com a cultura mais ampla, a questão que passa a ser central é qual cultura escolar é essa, quais seus componentes e qual seu peso sobre o fracasso ou sucesso escolar, admitindo-se antes de tudo, que há uma cultura da exclusão que não é deste ou daquele colégio, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras”. O autor propõe o abandono das análises clínicas e individuais para, antes de tudo, buscar na escola possíveis causas ou elementos explicativos das razões do fracasso escolar e para isto ele formula três hipóteses interligadas. (p.48)

A primeira diz que “há entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz”. Essa cultura está instalada no Brasil há décadas e seu lado visível é, sem dúvida, a cultura da reprovação, que se baseia na meta escolar de eliminar os medíocres e selecionar os melhores. A segunda hipótese, que decorre da primeira, é a de que a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar, não apenas no elitismo de alguns diretores ou professores nem sequer na rigidez das avaliações, está no sistema. A terceira hipótese afirma que o fracasso escolar é inseparável da redução do direito à educação básica a um processo disciplinar e seriado de ensino-aprendizagem. “Em outros termos, a superação da cultura do fracasso passa pela retomada de uma discussão séria sobre os componentes do direito à formação básica e universal e sobre a busca de um novo ordenamento que garanta essa formação” (p.51)

Ao indagar em tom quase que afirmativo se o fracasso escolar não é um produto deliberado da organização escolar vigente, Arroyo (1992) identifica uma estreita relação entre a história do fracasso escolar com a história das disciplinas escolares e com a história da seriação, convidando, assim, o leitor a aceitar a idéia de que o combate ao fracasso escolar passa pela extinção do regime seriado, gradeado, segmentado, enfim burocratizado de organização escolar como ilustra a seguinte afirmação:

A escola enquanto instituição – não enquanto boas vontades de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. A ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é condição para a manutenção ou a perda irrecuperável do direito de uma experiência sócio-cultural formadora”. (p.47)

O que sugere Arroyo é que não se trata de reduzir os diagnósticos, a identificação das capacidades individuais dos alunos ou mesmo a eficiência dos métodos isoladamente da estrutura do próprio sistema educacional. Há um peso dessa estrutura que não tem sido reconhecido nas análises e propostas. Em parte, há uma visão excessivamente mecânica que superestima a abordagem “processo-produto”. Ou seja,

“o processo ensino-aprendizagem passou a ser avaliado como qualquer processo de produção: o produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas. Se os materiais e recursos forem de boa qualidade, teremos sucesso escolar. Se forem de baixa qualidade, teremos fracasso escolar.” (p. 48)

O convite é, portanto, para que a escola seja vista como uma instituição sociocultural, organizada e pautada por valores, concepções e expectativas e que alunos, mestres, direção, comunidade não sejam vistos apenas como recursos materiais, mas como sujeitos históricos, culturais. A escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída. Está impregnada de uma cultura construída lentamente e em permanente interação com a cultura mais ampla e, nesse sentido, “a questão que passa a ser central é qual cultura escolar é essa, quais componentes e qual seu peso sobre o fracasso ou sucesso escolar”.

A escola seletiva e excludente, organizada sob a tutela da cultura da reprovação, atinge com mais gravidade os segmentos mais pobres da

população e, nessa direção, destaca Arroyo dois aspectos centrais do que se chama de cultura escolar. O primeiro parte do pressuposto de que os setores populares não são capazes de acompanhar o ritmo “normal” de aprendizagem, que chegam à escola defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse..., que chegam à escola **reprováveis**. “Pesquisas já têm mostrado que a cultura escolar os estigmatiza e os rotula como diferentes, incapazes, inferiores, menos-dotados para o domínio das habilidades pretendidas e exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem.” O segundo, o de que a cultura escolar se alimenta da própria condição dos setores populares, ou dos preconceitos em relação ao papel social previsto para essa infância e adolescência: “para ser pedreiro, faxineiro, vaqueiro, empregada doméstica... é mais do que suficiente –nem sequer necessário o domínio de habilidades elementaríssimas de leitura, escrita e cálculo; para que ocupá-los na escola e ocupar tempos, espaços, material didático, além das primeiríssimas séries?” (p.49)

D - O (des)preparo do professor para lidar com a aprendizagem

Não se trata, neste momento, de simplesmente atribuir culpa ao professor pelo fracasso escolar. Como se verificou ao longo do texto, não há intenção de achar culpados ou mesmo de reduzir a explicação do fracasso a uma causa única e nem mesmo abordar o fracasso escolar como uma doença ou uma epidemia a ser combatida. Mas é inegável que muitos incorrem nesse erro. A parcialidade da análise muitas vezes é produto das reflexões momentâneas tomadas pelo ímpeto de explicar o vivido, de ordenar a experiência e achar a explicação cabível para aquele momento. E não é raro que o juízo apressado culpe o professor pelo insucesso de muitos alunos, como se o bom ou o mal resultado do trabalho fosse apenas produto de seu desejo de trabalhar bem ou mal.

O despreparo do professor, ou melhor, o despreparo de muitos professores para lidar com problemas cruciais da profissão é, sem dúvida, uma realidade, mas que deve ser vista como mais uma possibilidade de buscar luzes à compreensão do fracasso escolar. Poderia se eleger, além do despreparo do professor, muito outros aspectos pedagógicos ou mesmo metodológicos importantes para se compreender melhor o problema aqui proposto. Mas em parte, a questão do professor, de sua prática, de sua formação, traduz ou passa por todos os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. O que se pretende aqui é salientar os problemas de formação com ênfase nas competências necessárias ao

professor para lidar com a aprendizagem. Ou seja: dentre muitas possibilidades de focar a prática e a formação do professor, o que se interroga aqui é a competência do professor para compreender o que é ou como se dá a aprendizagem e como essas teorias podem orientar a prática bem sucedida.

Na formação do professor há que se esperar que o mesmo adquira conhecimentos relacionados aos mais diversos campos da educação, mas que não lhe faltem elementos teóricos relacionados às questões sobre como se aprende e como se ensina. Não se espera que essa formação se dê por meio de um receituário que contenha passo a passo o que o professor deve fazer, mas elementos teóricos capazes de o ajudar a interpretar, analisar e intervir na realidade, ou, no dizer de Sole e Coll (s/data), “necessitamos de teorias que nos sirvam de referência para contextualizar e priorizar metas e finalidades; para planejar a atuação; para analisar seu desenvolvimento e ir modificando-o em função dos acontecimentos de tudo isso”. (p. 02)

Sugerem os autores que essas teorias funcionem como catalisador geral de algumas perguntas básicas que todos docentes fazem: “como meus alunos aprendem? Por que aprendem, quando aprendem? Por que, às vezes, não conseguem aprender, pelo menos no grau em que eu havia me proposto? O que posso/devo fazer para que aprendam?” (p.3)

Não se trata, neste momento, de procurar respostas a essas questões, mas de indagar se o sucesso e o insucesso do professor, em parte, não teria relação com falhas de formação, se nessas falhas não estariam presentes a fragilidade do professor para lidar com questões de aprendizagem. Ou problematizando um pouco mais, se o educador entende ou reflete sobre como se dá a relação do humano com o saber, conforme diz Charlot (2002) quando sugere que a questão do fracasso escolar deve ser entendida em termos de relação como o saber, ou seja, que a questão da relação do saber prescinde a do fracasso, que sua compreensão é necessária para a compreensão do fracasso, que entender como se estabelece a relação do sujeito com o saber deve ser o ponto de partida.

Retomando o problema da formação do professor, parece haver um amadurecimento sobre a necessidade de identificar a formação profissional do professor com o desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com as práticas educativas e, portanto, com a questão da aprendizagem. A aprovação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para Educação Básica, em 2001, em parte pode ser vista como uma resposta ao problema. O reconhecimento de que os

cursos de formação de professores, as licenciaturas estão sustentados por um modelo falho, pautado, entre outras coisas, por um excesso de burocratismo no tratamento dos saberes indispensáveis à formação do docente. A despeito das divergências entre educadores, associações de classes e governo, há um reconhecimento unânime de que é preciso melhorar os cursos de formação de professores.³³

Conclusão

É inegável que avanços na área educacional ocorreram no Brasil nas últimas décadas. A questão é saber se esses avanços foram suficientes, se ao menos, acompanharam as necessidades de uma população que também cresceu muito e que contraditoriamente expande seus direitos e possibilidades ao mesmo tempo em que é privada ou mal atendida em áreas fundamentais como a saúde, a habitação, a segurança, o trabalho e principalmente a educação. Com efeito, a questão não é saber por que tantos estão fora da escola onde não há escola, mas por que tantos estão fora da escola onde há escola para todos. Ou seja, a primeira tendência de achar que o problema da educação é falta de escola, ou de vagas, esconde a lógica perversa de um modelo de educação que produz fracasso.

A escola não é a mesma para todos, os serviços educacionais assim como o acesso à cultura e aos bens materiais são diferentes em sociedades de diferentes, em sociedades de desiguais. A escola dô sucesso

³³ “O debate sobre políticas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores (1999), no Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), sua expressão material mais visível. Estes documentos fazem parte de um conjunto de orientações oficiais sobre a sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os curso de graduação.” (FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade** v.23, n.80, set. 2002, pp. 137-168)

existe sim, mas para poucos. Ao passo que a escola do insucesso insiste em chancelar os destinos de muitos.

Os teóricos reprodutivistas mostraram com propriedade essa lógica cruel, mas não se trata de simplificar tudo a essa equação reducionista. Trata-se de reconhecer que, acima de tudo, a questão do fracasso escolar, especialmente quando demonstra números visivelmente discrepantes, deve ser entendida ou analisada tomando-se inicialmente o modelo e qualidade de escola e práticas educativas hegemônicas, para então sair-se em busca de outras variáveis que, em última instância, atribua ao aluno a responsabilidade pelo seu próprio insucesso no processo de aprendizagem.

O fracasso escolar não é uma doença que precisa de um remédio eficiente capaz de combater seu agente maligno. É sim um fenômeno que envolve uma teia complexa de elementos e fatores que exigem conhecimento profundo sobre a escola como instituição social, suas práticas pedagógicas, as teorias de aprendizagem, as ideologias que sustentam as explicações mais comuns sobre o fracasso escolar, etc..

A afirmação de Bernard Charlot de que não existe fracasso escolar, mas pessoas em situação de fracasso é sem dúvida o grande desafio para que os responsáveis e os interessados pela educação, especialmente professores e especialistas em educação, aceitem que ainda há muito a se aprender, ou muito a se pesquisar no campo da relação com o saber. A perspectiva clínica, individualista, psicologizante de um lado, e as perspectivas estruturalistas, sociologizantes de outro, são limitadas, reducionistas e parciais na maioria das vezes. O esforço multidisciplinar capaz de desvendar o cenário macro e micro da educação é, ao menos, o passo inicial para se combater o fracasso produzido pelo sistema, pela escola. Se houver progressos no sentido de os responsáveis pela educação criarem uma escola eficiente e organizada para atender aos que mais precisam dela, talvez se possa um dia afirmar categoricamente ser o aluno o responsável pelo seu insucesso.

Para encerrar vale lembrar as palavras de Tragtemberg (1992):

“ Uma educação competitiva que se preocupa em escolher o *melhor*, o *primeiro da classe*, esquece aquele que merece mais atenção: o *pior*, o *ultimo da classe*. Ela reproduz, no plano da escola, as determinações sócio-econômicas, ela transforma o pobre num desgraçado escolar, pune-o diretamente com a reprovação e indiretamente tornando-o um evadido escolar: premia o de classe A, aquele que não precisa de reforço. Uma real educação deve ser fundada

num princípio básico: sem prêmios ou castigos. Quem é bom já é bom por si mesmo, não deve ser premiado; quem é carente é *carente* não deve ser castigado, deve merecer a maior atenção.

A pedagogia burocrática ao acentuar o conformismo, o espírito acríptico do aluno, forma a futura mão-de-obra dócil, que nada reivindicará nas empresas ou no Estado, forma os *servos* do capital que docilmente contribuirão para sua reprodução ampliada.”(p. 155)

Bibliografia

ANDRÉ, Marli (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus,1999.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

CANDAU, V. M. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2.000.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2.000.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação e Sociedade* v.23, n.80, set. 2002, pp. 137-168.

LEITE, Sérgio A. S. “O fracasso escolar no ensino de primeiro grau”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69 (163):510-40, set.;dez. 1988

MELLO, G. N . *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do Terceiro Milênio*. São Paulo:Cortez, 1997.

MONLEVADE, J. A. e SILVA, M. A. da. *Quem manda na educação no Brasil?* Brasília: Idea, 2.000.

PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RELATÓRIO PISA 2000 (Relatório Nacional). INEP:Brasília, dezembro de 2.001.

REVISTA EM ABERTO n° 71. *Programas de Correção de fluxo escolar*. Brasília: MEC/INEP, jan. 2000.

RODRIGUES, N. *Por uma escola nova: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, 1.993.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1.990.

SISTO, F. F. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. In: SISTO, Fermino, F. et. all. *Cotidiano escolar: questões de leitura, matemática e aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2.001.

SOLE Isabel e COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: Vários autores. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

SOUZA, Paulo Renato. “Fatores sobre a educação no Brasil (1994-2001)”. www.mec.gov.br, em outubro de 2002.

TRAGTEMBERG, M. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1.990.

* Gilvan Elias Pereira é Mestre em Educação pela UNICAMP e Coordenador do Curso de Pedagogia da FAAT- Faculdades Atibaia.