

# ESCOLA PÚBLICA: FRACASSO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA<sup>1</sup>

Solange Aparecida Bianchini Forgiarini<sup>2</sup>

João Carlos da Silva<sup>3</sup>

## Introdução

Partindo do pressuposto de que a realidade social é produzida historicamente e, como tal, traz no seu interior contradições as quais ora acenam para a mudança ora para a reprodução das relações sociais, qualquer análise que se pretenda fazer em relação à educação, portanto, é imprescindível levar em consideração o contexto histórico-social-político-cultural em que está inserida. Ao se falar em fracasso escolar no interior da escola pública, entendemos que é preciso contextualizá-lo e historicizá-lo. As altas taxas de evasão e repetência não são recentes, mas um fenômeno presente há, pelos menos, seis décadas, e pouco se conseguiu fazer para alterá-las.

A expressão “fracasso” é explicada, no Aurélio (1998), como *desgraça; desastre; ruína; perda; mau êxito; malogro*. Então, fracasso escolar seria o mau êxito na escola, caracterizado, na compreensão de muitos, como sendo a reprovação e a evasão escolar. Consideramos essa expressão no seu sentido mais amplo, indo além da reprovação e evasão, incluindo a aprovação com baixo índice de aprendizagem.

O fracasso escolar surgiu, quando a maioria da população, formado por membros das classes trabalhadoras urbanas e rurais, teve acesso à escola pública e gratuita. Situação esta que julgamos excessivamente injusta e inaceitável e sua superação requer aprofundamento e análise da questão.

Percebemos que ações já desenvolvidas nas escolas, principalmente nas públicas, têm sido insuficientes, no que se refere ao seu objetivo primeiro: a transmissão do saber historicamente acumulado, com o intuito de formar cidadãos críticos, capazes de transformar o meio no qual vivem, buscando uma melhor qualidade de vida. Esta ineficiência se retrata no fracasso escolar que atinge boa parte dos que ingressam no sistema educacional público.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado no Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação – A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica: 35 anos do Curso de Pedagogia promovido pelo departamento de Pedagogia, de 26 a 28 de novembro de 2007, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

<sup>2</sup> Pedagoga pela UNIOESTE, campus Cascavel, com Especialização em Administração e Planejamento Educacional. Professora da Rede Estadual de Ensino/Vera Cruz do Oeste – PR. Aluna do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). E-mail: [solangeb@seed.pr.gov.br](mailto:solangeb@seed.pr.gov.br)

<sup>3</sup> Professor do Colegiado de Pedagogia, UNIOESTE. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em *História e Filosofia da Educação*/UNICAMP. Membro do Grupo de pesquisa HISTEDBR, GT - Cascavel, PR. E-mail: [jcsilva@unioeste.br](mailto:jcsilva@unioeste.br).

O fracasso das ações da escola pública no Brasil pode ser percebido também pelos dados do INEP (2007) que mostram a seguinte realidade: 41% dos alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não conseguem terminar a 8ª série. E dos que entram no Ensino Médio, 26% não concluem e levam em torno de 10,2 anos e 3,7 anos respectivamente para concluírem.

Se analisarmos o Ensino Fundamental e Médio juntos, apenas 40% dos que ingressam no nível obrigatório, concluem a 3ª série do Ensino médio, num prazo de aproximadamente 13,9 anos. Esses dados evidenciam uma distorção série/idade que é um sério problema para a educação brasileira.

Enquanto professora da Rede Estadual de Ensino, temos constatado que o fracasso escolar tem desencadeado uma série de problemas nas escolas, como: a indisciplina; certa descrença, tanto de alunos quanto de pais, no que se refere a esta instituição; não comprometimento de parte dos docentes com uma educação de qualidade, talvez por uma deficitária formação ou até mesmo por não estarem claros, para a maioria dos educadores, os objetivos da escola pública hoje. Alegando não ter como ensinar crianças que não querem aprender, atribuem, muitas vezes, a culpa ao aluno ou a fatores externos à escola. A impressão que temos é que não sabemos para onde estamos indo e nem o que queremos, enquanto profissionais da educação.

Parece-nos necessário fazer uma reflexão acerca do fracasso escolar, objetivando entender como se caracterizou ao longo da história, numa tentativa de desmistificar e explicitar os seus determinantes, a fim de promover uma reflexão no espaço educacional. A partir daí, pretendemos buscar possibilidades e limitações no espaço escolar, quanto à busca da construção do sucesso escolar. Qualquer mudança que se pretenda de uma determinada situação, requer, pelo menos, o conhecimento da realidade em que esta se dá.

Neste sentido perguntamos: o que faz com que o fracasso escolar continue sendo uma realidade e perpetue, até os dias atuais, nas escolas públicas? Quais são os mitos que foram e ainda são utilizados para explicá-lo? Quais são os seus determinantes?

## **O fracasso escolar e a escola pública**

Antes mesmo de falar em fracasso escolar, parece ser necessário explicitar alguns conceitos que nortearão nossas discussões. A concepção de educação com que trabalhamos se refere não apenas ao ato de ensinar, um dos aspectos desta, mas a uma ação que visa à

formação do homem, na sua totalidade, onilateral (MARX *apud* MANACORDA, 2006), ou ainda, como Gramsci propõe, formação unitária (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2006).

Por meio da educação, esperamos que o homem possa ser plenamente livre, no sentido de ser capaz de fazer suas próprias escolhas, conscientemente; que seja sujeito, exercendo a condição de autor, agindo por sua vontade, acenando para a possibilidade de ter condições de lutar por uma sociedade democrática, uma sociedade diferente daquela atrelada ao modo de produção capitalista que, ao contrário, aliena o homem, tirando-lhe a possibilidade de ser sujeito.

Ao se falar em escola pública, atentamos para a discussão levantada por Sanfelice (2005), em seus estudos historiográficos acerca do que entendemos por escola pública, ao insistir na necessidade de estabelecer uma distinção entre Escola Estatal e Escola Pública. Para o autor, a primeira refere-se àquela mantida pelo Estado e que atende a maioria da população, servindo, no período republicano, para civilizar as massas; a segunda seria aquela que nasce de iniciativas de grupos étnicos, a fim de atender a interesses e necessidades desse grupo, com organização própria, mantendo-se com recursos não necessariamente estatais.

No entendimento do autor, não se pode dizer que tivemos ou que temos uma Escola Pública. Seus estudos historiográficos reforçam a idéia de que é preciso ter claro essa diferenciação entre o que é Público e Estatal, pois, caso contrário, isto interferirá na luta pela construção de uma real educação pública laica, gratuita e para todos.

Como uma Escola Estatal poderá atender os interesses do público, do povo, sendo que o Estado surgiu para manter as relações de dominação dos meios de produção do capital?

Entendemos escola pública como dever do Estado, porém democrática, ou seja, aberta a todas as classes, os grupos e as etnias. Aquela que oferece uma educação de qualidade ao público, no sentido de formação do humano, em todos os aspectos, e uma formação do sujeito, tornando-o capaz de intervir na sociedade em que vive, transformando-a, se necessário for, numa sociedade mais justa e igualitária.

Para avançarmos nessa discussão, é preciso ter uma visão de como está organizada a escola pública e qual a sua raiz histórica. Antes de qualquer coisa, devemos entender que ela é uma instituição típica da sociedade capitalista, um fenômeno da modernidade e que não é algo isolado das demais relações sociais. Para termos algumas pistas de como é esta escola, se faz necessário uma caracterização da organização da sociedade na qual está inserida. O surgimento da escola pública está respaldado por duas grandes frentes: uma delas no contexto da Revolução Francesa (1789) que engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – destituindo a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizando a relação servo-

senhor feudal e empurrando grandes contingentes das populações rurais para os centros urbanos; outra frente é a Revolução Industrial (1780), configurando, assim, o modo de produção capitalista e favorecendo os processos de industrialização, urbanização e migração. Tem-se aí a origem do trabalho assalariado e do trabalho alienado.

Como todo filho traz o “gene da mãe”, a escola pública traz o “gens” da industrialização, pautada na mercadoria – núcleo da sociedade capitalista – fundamentada no trabalho e nos fenômenos da expropriação física e intelectual do indivíduo. Em outras palavras, a escola pública, desde sua gênese, surgiu para atender a demanda do mundo do trabalho nesse novo modo de produção, configurado no trabalho alienado.

Esse processo de trabalho também atingiu a escola, não possibilitando ao indivíduo pensar a sua própria identidade, de se reconhecer como parte de uma sociedade. Um exemplo disso, na atualidade, é a própria LDB 9394/96, com a exigência de 200 dias letivos e 800 horas de aula para o aluno, o que interpretamos como um massacre para com os educadores, pois não lhes possibilita tempo para o estudo.

Dentro deste cenário, a questão do fracasso escolar aparece como fenômeno marcado por diferentes entendimentos ao longo da história educacional mundial e, por extensão, da história brasileira. É possível observar que vem sendo atribuído, conforme a época, o momento histórico e as concepções que a permeiam, a fatores distintos, mas tem atingido principalmente as classes sociais menos privilegiadas.

### **As teorias explicativas sobre o fracasso escolar**

Em um contexto mundial, as explicações para as diferenças de classes sociais existentes na sociedade capitalista, condição para que a burguesia se mantivesse hegemônica no poder, foram estendidas para justificar as dificuldades de aprendizagem dos seguimentos sociais explorados.

Coincidindo com a disseminação dos conhecimentos de psicologia e o advento do escolanovismo, a partir da década de 30 a ênfase volta-se para a atribuição deste fracasso às diferenças individuais, baseada na concepção de genialidade hereditária, apoiando-se nos estudos de Darwin (princípio da evolução das espécies), difundida por Galton<sup>4</sup>, já em 1869, influenciando no movimento dos testes mentais bastante marcantes na década de 1890. Os casos de dificuldade de aprendizagem começam a ser diagnosticados e tratados por psiquiatras, dando origem a medicalização do fracasso. Porém, essa explicação é fortemente

marcada pela teoria racista em que se considerava a superioridade da raça branca em relação aos índios, negros e mestiços.

Na década de 40, a tendência à psicologização das dificuldades da aprendizagem é levada às últimas conseqüências. E, de acordo com Patto (1999, p.67), “os destinatários deste diagnóstico foram, mais uma vez, as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola”. Nesse sentido, o movimento de higiene mental

(...) colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir a explicação de suas dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas. [...]. Seu prestígio foi tão forte que suplantou, na explicação do fracasso escolar, uma das premissas do pensamento escolanovista que não podia ser negligenciada: a de que a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem (PATTO, 1999, p.69).

Nesse período, a explicação começa a deixar de ser racial – no sentido biológico do termo – passando a ser cultural, abandonando-se, assim, a afirmação da existência de raças inferiores para a afirmação da existência de culturas inferiores, disseminando a idéia de que o meio cultural do qual as crianças pobres fazem parte é deficitário de estímulos, valores, hábitos, habilidades e normas, o que dificultaria a aprendizagem.

Essa versão atingiu seu ponto mais alto nos anos 70, quando se elaborou a teoria da carência cultural “que surge como resposta política aos movimentos reivindicatórios das minorias raciais norte-americanas e dos grupos sociais mais atingidos pela exploração econômica e pela dominação cultural que não aceitam a desigualdade e a denunciam” (idem, p.68-71). “Quando as teorias ambientalistas se propõem a explicar o insucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional” (idem, p.72). Desenvolve-se, então, uma forte tendência social de fazer do pobre o depositário de todos os defeitos e os adultos dessa classe era tido como mais agressivos, relapsos, desinteressado pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes.

Segundo essa vertente, a deficiência é do oprimido e, portanto, lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso, quando partem do pressuposto de que seus destinatários

---

<sup>4</sup> A respeito da genialidade hereditária, veja Patto (1999, p. 58-63).

são menos aptos à aprendizagem escolar. A escola compensatória supostamente reverteria às diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. O resultado é a reafirmação das deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

Até a década de 1980, as tentativas de explicação do fracasso escolar estavam voltadas para culpabilizar principalmente o sujeito que sofria o fracasso e a sua família, como se fossem seres inertes, soltos no tempo e no espaço. E raras vezes o foco dos estudos voltou-se para a instituição escolar como um dos fatores determinantes deste problema. Mas, quando o fizeram, também foi num sentido de atribuir à culpa a esta e a quem nela trabalha, não a relacionando com o contexto social e político.

Patto (1999), em “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia” rompe com os estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural, chamando a atenção para a necessidade de, se quiser avançar na busca de possibilidades da superação do fracasso, analisá-lo como parte de um contexto sócio-político que apresenta muitas contradições, uma vez que está fundada nos ideais liberais que foi estruturada a sociedade capitalista que vivemos. Ideais estes que atribuem o sucesso do indivíduo ao mérito próprio, esforço de cada um e quem não o consegue é porque não se esforçou o bastante, pois as oportunidades são iguais para todos. Eis um dos princípios do liberalismo.

### **As explicações sobre o fracasso escolar no Brasil**

As explicações dadas à questão do fracasso escolar da escola pública brasileira, segundo estudos de Patto (1999), foram baseadas, num primeiro momento, nas teorias racistas, por volta do ano de 1870, quando os colonizadores tinham os colonizados como seres inferiores intelectualmente e, como tais, incapazes de aprender. O auge destas idéias racistas foi o período de 1850 a 1930, em que os intelectuais brasileiros começaram a atentar para as questões da escola e da aprendizagem escolar sob a influência da filosofia e da ciência francesas.

Sob a influência do escolanovismo, as pesquisas iniciais sobre o fracasso escolar apontavam as causas das dificuldades de aprendizagem não no indivíduo, mas sim nos métodos, que deveriam ser determinados pela observação do indivíduo (este representando a natureza humana e não a especificidade de cada um) e de suas capacidades, o que denominaram de fatores intra-escolares. Vivia-se a crítica à escola tradicional e formulou-se uma nova concepção de criança, reconhecendo a sua especificidade psicológica (mérito dos

proponentes da escola nova). Os programas e métodos educacionais deveriam ser determinados pela observação do indivíduo e de suas capacidades e não por critérios externos.

De acordo com Patto:

À medida que a psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou de seu objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie, à ênfase na importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos (PATTO, 1999, p.87).

A autora postula, ainda, que a psicologia, a partir dos anos trinta, adotou a prática de diagnóstico e tratamento dos desvios psíquicos, passando, assim, a justificar o fracasso ou, no máximo, a tentar impedi-lo por meio de programas psicológicos preventivos, baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil. Predominou, dessa forma, a explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem. Essa forma de explicar o fracasso produziu duas distorções na proposta escolanovista:

De um lado, enfraqueceu a idéia 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 pela ênfase em procedimentos psicométricos e deslocando novamente a explicação do fracasso para o aprendiz e suas supostas deficiências; de outro, o ideário escolanovista foi apropriado no que tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta pela ampliação e democratização da rede de ensino fundamental (PATTO, 1999, p.88).

As explicações psicologizantes desse período também conviviam com as teorias racistas, marcadas, desde a colonização, pelo preconceito em relação aos índios, aos mestiços e aos negros. Já no período imperial, uma Antropologia filosófica evolucionista “provava” a inferioridade das raças não brancas, justificando, assim, a sua sujeição ao branco.

Mesmo com a abolição da escravatura (1888) e com o advento da República, continuou-se a proclamar esta inferioridade, só que, naquele momento, para justificar o lugar subalterno, mas livre, que índios, negros e mestiços passaram a ocupar na nova estrutura social, caracterizando a denominada inferioridade racial do brasileiro.

Esse modo de pensar influenciou grande parte dos intelectuais da época, que elaboravam uma literatura sobre o povo brasileiro, colaborando para que a visão negativa do

homem tropical e, especialmente do mestiço, passasse, então, por científica e realista, permanecendo na abordagem do caráter brasileiro até a entrada do século XX<sup>5</sup>.

A Psicologia Educacional se configurou, no Brasil, sob a influência médica. Os primeiros cursos de Psicologia foram ministrados nas faculdades de medicina, tendo os médicos como professores, onde se pesquisava sob a influência da eugenia e do branqueamento progressivo da raça negra, por meio da importação de imigrantes e numa vertente voltada para a psicanálise<sup>6</sup>. Tal realidade influenciou na construção de discursos fraturados, muitas vezes contraditórios, das causas do fracasso escolar.

Segundo Patto (1999), até os anos 70 houve um predomínio das explicações das causas do fracasso escolar em função das características biológicas, psicológicas e sociais dos alunos, em detrimento à explicação que considerava os aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino como determinante desse fracasso. O termo social era empregado no sentido de déficit cultural dos usuários das escolas públicas, não contemplando a relação com a estrutura na qual se organiza a sociedade. Os psicólogos educacionais, de formação psicanalítica, psiconeurológica ou cognitivista, perderam de vista a dimensão pedagógica do processo.

Durante os anos 70 tentou-se superar, ainda, o discurso fraturado sobre as causas do fracasso escolar que passou a ser explicado pela teoria da Carência Cultural, por meio do qual se afirmava que as deficiências (déficit) do ambiente cultural das chamadas classes baixas produziam a deficiência no desenvolvimento psicológico infantil, ocasionando as dificuldades

---

<sup>5</sup>Exemplo disto é o Personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato, difundido entre 1920 a 1973, favorecendo a formação de estereótipos negativos a respeito do homem rural e acredita-se que este personagem tenha contribuído para a cristalização do mito da indolência das populações rurais, por extensão, dos contingentes populacionais mais pobres das grandes cidades, devido a valorização de uma ideologia urbana, nos primeiros anos deste século, resultado de um rápido crescimento das cidades e populações urbanas em detrimento do rural. E em uma versão do Jeca Tatu em que ele era vítima da doença e do descaso das autoridades com a saúde, vai ao médico e se transforma em um fazendeiro bem sucedido, disseminou-se a idéia de que a redenção nacional viria através de uma política de saneamento. Por um longo período se acreditou que as causas do fracasso escolar das crianças das classes populares seria a verminose. (CF. PATTO, A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e Rebeldia, 1999, p. 98-104).

<sup>6</sup>A formação destes primeiros psicólogos, que foram bastante atuantes na década de trinta, se deu numa época na qual havia um grande prestígio das teorias racistas no Brasil, momento em que se formulavam os primeiros retratos “psicológicos” do brasileiro e consideravam a cultura européia e da raça branca superior. O médico psicólogo Arthur Ramos, com bases nos instrumentos conceituais da psicanálise, introduziu no país um novo conceito de cultura que a antropologia inaugura na passagem do século – a psicologia da cultura brasileira, por meio da qual conclui que o brasileiro possui um “inconsciente primitivo” e, portanto, uma cultura “ainda eivada de defeitos, próprios das culturas ainda na infância”. Porém não conseguiu ultrapassar o preconceito racial entranhado na vida cotidiana brasileira. (CF. PATTO, A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e Rebeldia, 1999, p. 104-114).



de aprendizagem e de adaptação escolar. Tal manifestação é considerada por Patto (1999) como sutil, porém a mais poderosa de preconceito racial e social.

No âmbito dessa teoria está a tese da diferença cultural como explicação para o fracasso escolar. A tese afirmava que a escola era inadequada para as crianças carentes, já que professores da classe média utilizavam-se de métodos destinados a crianças da classe favorecida.

Conviveu-se também, na década de 70, nos meios educacionais, com a teoria do sistema de ensino de Bourdieu e Passeron (teoria crítico-reprodutivista), a qual introduziu a possibilidade de se pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade. Mais especificamente, forneceu as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exercem a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção.

Na escola, o embaçamento da visão de exploração seria produzido, segundo esta teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes. Tal verdade faria do sistema de ensino um instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detém o poder econômico e o capital cultural.

Influenciados pela teoria de carência cultural e por uma concepção positiva de produção de conhecimento, os educadores e pesquisadores na área educacional se apropriaram da concepção de escola como aparelho ideológico do Estado, com distorções conceituais, levando a descaminhos teóricos. O objetivo não era, portanto, garantir às classes subalternas a apropriação do saber escolar enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade, mas acenar para o pobre com a possibilidade de melhoria de suas condições de vida, por meio da ascensão social e econômica, estruturalmente possível para a maioria.

No decorrer dos anos setenta, contudo, uma das características que diferenciou a 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, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar.

E o ano de 1977 foi o marco na mudança de enfoque, após tantos anos do predomínio na busca das causas das dificuldades de aprendizagem escolar, nas características psicossociais do aprendiz.

Passou-se a ter, nesse período, uma nova visão da escola, agora determinada pelos condicionantes sociais e econômicos mais gerais, porém com certa autonomia para determinar o sentido de sua ação na sociedade global. As idéias de Snyders e Gramsci foram introduzidas na reflexão sobre o problema da ineficiência e do papel social da escola para o povo. Os conhecimentos e habilidades transmitidos pela escola passam a ser valorizados como instrumentos poderosos na luta do povo por seus interesses de classe.

Na história da explicação do fracasso escolar, até os anos 90, é possível perceber avanços e retrocessos, como diz Patto:

É importante notar que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural os aspectos intra-escolares receberam pouca atenção, se na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés de atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças. Neste sentido, a pesquisa no início dos anos 80 sobre o fracasso escolar repete, com algumas exceções, o discurso fraturado que predominou no período em que vigoraram as idéias escolanovistas, quando não repetem a tentativa de colagem deste discurso afirmando que a escola que aí está é inadequada à clientela carente (PATTO, 1999, p.154).

Embora a pesquisa da situação da escola e do ensino tenha ganhado novo fôlego, também as afirmações sobre as características da clientela continuaram a serem as mesmas dos anos 70, imunes à crítica da teoria da carência e a resultados de pesquisas que a puseram em xeque, caracterizando, assim, rupturas e, ao mesmo tempo, repetição de conceitos já superados.

Em plena década de 1980, quando foi realizada a pesquisa da qual originou o livro “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia” (já mencionado), a autora observa que a reprovação e evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis. Este problema, mesmo que tenha sido denunciado desde a década de trinta, ainda persiste.

Muitos dos pesquisadores brasileiros, preocupados em estudar as dificuldades de aprendizagem escolar manifestada predominantemente entre crianças dos segmentos mais empobrecidos da população, o fizeram baseados numa visão de mundo, num modo dominante de pensá-las, consolidado durante o século XIX no leste europeu e na América do Norte. Tais ideais estão sustentados nas concepções que surgiram com o advento das sociedades

industriais capitalistas e nas idéias produzidas no seu âmbito, dos sistemas nacionais de ensino, e das ciências humanas, especialmente da psicologia.

Patto (1999) aponta para a necessidade de se quebrar o estigma de que o fracasso é culpa do aluno ou de sua família e alerta para a proporção muito maior dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar do que problemas emocionais, orgânicos e neurológicos, rompendo, portanto, com as visões psicologizantes, da carência cultural e das dificuldades de aprendizagem.

### **O fracasso escolar a partir dos anos 90**

Durante os anos 90, as políticas educacionais, segundo Nagel (2001, p.112), estiveram diretamente subjugadas aos interesses do capital estrangeiro, sob as determinações do Banco Mundial e FMI, momento em que houve a reorganização da ideologia liberal de acumulação do capital, denominada de neoliberalismo. Para garantir esta soberania, utilizou-se, nas Diretrizes Educacionais, de palavras chaves como: desregulamentação, descentralização e flexibilização, as quais visavam estimular à autonomia, a liberdade, a independência, a iniciativa e a criatividade, desencadeando o esvaziamento de conteúdos da escola pública brasileira ou, como Nagel (*idem*) coloca o “caos da educação” brasileira.

Nesse contexto, o fracasso escolar é tido como “produto de professores mal qualificados” (NAGEL, 2001, p.05), não levando em consideração qualquer outro tipo de comentário que estabeleça relação entre concentração de renda e condições reais de aprendizagem.

Em estudo realizado por Angelucci *et al* (2004) sobre produções escritas, no período de 1991 a 2002, em mestrados e doutorados, na cidade de São Paulo, tanto nos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades, quanto nos da Fundação Carlos Chagas, as autoras observaram, nas 71 obras selecionadas para análise, que o fracasso escolar é compreendido como:

- problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais (foco no aluno);
- problema técnico: culpabilização do professor (foco no professor);
- questão institucional: a lógica excludente da educação escolar (foco na política pública como determinante do fracasso escolar);
- questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder (foco nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na

cultura dominante e não reconhecer – e, portanto, desvalorizar – a cultura popular).

Confirmando, assim, como já alertou Patto (1999) a retomada ou o retrocesso, nos dias atuais, de explicações sobre o fracasso escolar que já deveriam ter sido superadas.

Muitos afirmam que a solução dos problemas da educação brasileira só é possível via Decreto. Quanto à questão de resolver os problemas educacionais por decreto, Nagel (1989), assim afirma:

A escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe afoga. Além do mais, a atitude de esperar “por decretos” [...] reflete o descompromisso de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. A escola tem uma vida interior que, sem ser alterada por códigos legislativos, pode trabalhar com o homem em nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e ação (NAGEL, 1989, p.10).

Para estabelecer este projeto de reflexão e ação se faz necessário, segundo a autora, estudos e aprofundamento de todos, e de cada um, nas questões relativas à humanidade, à sociedade. “Repensar a sociedade exige que no mínimo se tenha conhecimento sobre ela” (idem, ibidem).

A ação pedagógica que poderia contribuir com a qualidade mencionada, seria aquela respaldada, de acordo com a concepção de Saviani, numa pedagogia histórico-crítica que implica:

Na clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 1991, p.103).

Neste sentido, a garantia de um padrão de qualidade em educação vai além da oferta de vagas, pois envolve a permanência e o sucesso dos que nela ingressam. E este sucesso numa perspectiva de educação histórico-crítica, fundamentada numa concepção Materialista Histórica Dialética, perpassa pela garantia de uma educação que propicie a aquisição de conhecimento científico historicamente acumulado de forma crítica. Além disso, é importante que possibilite, ainda, a formação da cultura democrática e potencialize ações rumo à transformação desta sociedade que é extremamente injusta e opressora, numa perspectiva de que o aluno se perceba enquanto parte desta sociedade que é contraditória; que se reconheça como homem sujeito.

## **Considerações finais**

Superar o fracasso escolar é um desafio para o Sistema Educacional Brasileiro, pois o futuro do país quanto ao desenvolvimento econômico, social, cultural e científico poderá ser comprometido diante de índices ainda tão elevados de evasão e repetência nas escolas. Essa realidade refletirá na mão-de-obra futura, na possibilidade da construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, inclusive, na independência e soberania da própria nação, pois nenhum sujeito e/ou Estado terá condições de lutar contra qualquer forma de exploração se não tiver munido de ferramentas adequadas e estas serão adquiridas com o domínio dos conhecimentos científicos já produzidos.

Uma proposta educacional que contemple a formação dos trabalhadores e que possa acenar para a superação do fracasso escolar dos filhos destes seria, segundo Nosella (2006), uma escola desinteressada, no sentido de não ser atrelada à formação de mão-de-obra para atender às necessidades do modo de produção capitalista, mas de formação plena do sujeito, “onilateral”, “uma instrução intelectual, física e tecnológica para todos [...] pública e gratuita [...] de união do ensino com a produção [...] livre de interferências políticas e ideológicas” (MARX apud MANACORDA, 2006).

Segundo Nosella (2006), essa educação superaria a dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual, contemplando três dimensões fundamentais da interação homens-natureza: comunicação e expressão, produção e fruição, sem privilegiar nenhum desses elementos, denominada por ele, como sendo “a escola-do-trabalho, não burguesa, é a escola que educa os homens para dominar e humanizar a natureza em colaboração com os outros homens” (2006, p.15). Esse processo educativo recuperaria o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem.

A superação desse desafio, o Fracasso Escolar, passa por um aprofundamento maior nas discussões coletivas desse tema a nível institucional, procurando identificar os condicionantes na comunidade escolar, as possibilidades de superação e o planejamento de ações, objetivando a construção do sucesso escolar nesta comunidade. Concordando com Patto, entendemos o fracasso escolar, como fenômeno que expressa a complexidade da sociedade atual, produzido por múltiplas determinações.

## PARA REFLETIR

- 1) Em nossa realidade educacional, qual ou quais explicações sobre o fracasso escolar estamos utilizando? Essas explicações estão respaldadas em conhecimento científico ou no senso comum?
- 2) O que estamos entendendo por fracasso escolar?
- 3) Enquanto educadores, como vamos nos posicionar em relação ao fracasso escolar? Como aprofundar nas questões relativas às possibilidades de sua superação? De que forma?
- 4) Nossas ações estão indo a favor da manutenção ou da superação do fracasso escolar?
- 5) Quais os referenciais teóricos que norteiam o nosso trabalho? Quais concepções pedagógicas e psicológicas dariam conta ou pelo menos mais se aproximam de nossa opção? Isto está claro para nós, ao abordar a questão do fracasso escolar?
- 6) No texto foi mencionado que a ação pedagógica que poderia contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública e superação do fracasso escolar seria aquela respaldada, de acordo com a concepção de Saviani, numa Pedagogia Histórico-Crítica. Conhecemos os princípios norteadores dessa Pedagogia? Seus fundamentos teórico-metodológicos?
- 7) Temos domínio ou conhecimento suficiente para por em prática em nosso trabalho essa concepção pedagógica? Como faríamos isso?

## Referências bibliográficas

ANGELUCCI, Carla Bianca et al. O Estado da Arte da Pesquisa sobre o Fracasso Escolar (1991 – 2002): Um Estudo Introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, Jan/Abr 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1998. (38ª impressão).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias> Acesso em: 11 abril 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros**. Campinas: Unicamp, HISTEDBR, 2006. 1 DVD.

NAGEL, Lízia. **Avaliação, Sociedade e Escola: fundamentos para reflexão**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

\_\_\_\_\_. O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a Partir dos Anos 80. In. GUIMARÃES, Francis Mary Nogueira (org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, UNIOESTE, 2001, p. 99-122.

\_\_\_\_\_. Educação Via Banco Mundial: Imposição ou Servidão Necessária? Trabalho apresentado no **V Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana**, São José de Costa Rica, 21-24 de maio de 2001.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da politécnica. Conferência realizada no **I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, LABOR**, Universidade Federal do Ceará, 7-9 de setembro, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANFELICE, José Luís. Da Escola Estatal Burguesa à Escola Democrática Popular: considerações historiográficas. In. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 89 -105.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).