

Artigos Originais

REFLEXÕES A RESPEITO DA “IDÉIA” DE FRACASSO ESCOLAR

Original Articles

REFLECTIONS ON THE “IDEA” OF SCHOOL FAILURE

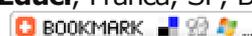
Genaro Alvarenga Fonseca*

gafonseca@uol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/6960222445357982>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)



RESUMO: O presente artigo objetiva realizar uma reflexão acerca do fracasso escolar a partir suas origens até os dias atuais sob a perspectiva da História da Educação, bem como incidir um olhar crítico sobre a implantação das políticas públicas no campo do Ensino e também observar os desdobramentos que o malogro na escola causa aos alunos e mesmo às famílias. Neste contexto observa-se a implantação da Proposta Curricular para o Estado de São Paulo, propagada em 2008 em toda rede pública do Estado da 5^o série do Ensino Fundamental – Ciclo II a 3^o série do Ensino Médio. As várias mazelas que podem ser observadas no ambiente escolar tais como o desânimo, a falta de estímulo, a baixa auto-estima, a agressividade, as depredações à escola, etc. podem estar relacionadas com o fracasso escolar. É necessário que se compreenda que este fenômeno está arraigado a um complexo processo psicossocial, que envolve inclusive o entorno na formação social do aluno. Este artigo em última instância procura abrir um espaço para ponderações nas quais devem participar estudantes do curso de licenciatura, professores e dirigentes que atuam do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: educação. fracasso escolar. Ensino Fundamental. escola.

ABSTRACT: This article intends to reflect on the school failure from its origins until nowadays under the perspective of the History of Education, as well as to focus on a critical view of the implantation of the public policies in the teaching field. In this context, we observe the implantation of the Curriculum Proposal for the State of São Paulo, published in 2008 in all the public education of the state from the 5th grade of the “Ensino Fundamental – Ciclo II” to the 3rd grade of the

* Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Franca. CEP: 14.400-690, Franca, São Paulo, Brasil.

“Ensino Médio”. The several problems that can be observed in the school environment – such as the discouragement, the lack of stimulation, the low self esteem, the aggressiveness, the depredations to the school, etc. – can be related to the school failure. It is necessary to understand that this phenomenon is linked to a complex psychosocial process which involves even surrounding areas of the social formation of the student. This article tries to stimulate discussions in which students of the courses of “licenciatura”, teachers and school managers of the “Ensino Fundamental” must participate.

Keywords: education. school failure. Ensino Fundamental. school.

Discutir a questão do fracasso escolar no Brasil torna-se pertinente na medida em que este tema apresenta-se como um problema recorrente, que, não obstante a estudos, reformas e projetos, ainda se faz presente de maneira bastante incisiva e comprometedora no cenário da Educação Brasileira.

As propostas governamentais no sentido de sistematizar a Educação, desde as reformas de Couto Ferraz até a última LDB (9.394/96) estabeleceram diretrizes, normas e decretos de forma vertical, isto é, os especialistas em Educação, mais ou menos comprometidos com questões pedagógicas mais profundas, traçaram supostas metas a serem cumpridas. Nota-se que ao longo da história da Educação brasileira estas metas surtiram poucos efeitos práticos no que tange à contribuição efetiva para a melhoria da difusão do saber no país. Assim sendo, é possível afirmar que a História da Educação no Brasil reflete a própria história do fracasso escolar. Historicamente falando, sabe-se que a Educação destinada às camadas mais baixas da população nunca foi prioridade. Não obstante ao fato das diretrizes educacionais afirmarem que todos têm o direito de ir à escola, as condições sociais dizem o contrário. É neste sistema contraditório que deve ser explorada a brecha por onde as raízes do fracasso se expandem.

O documento referente à Reforma educacional de Couto Ferraz, de 1854 (BRASIL, 1854), afirma, no capítulo III, artigo 51, o seguinte: *“Em cada paróchia haverá pelo menos huma escola de primeiro grao para cada um dos sexos.”* Isto pode dar a idéia de que a educação no Brasil no século XIX estava assegurada a todos. No artigo 60, este intento é confirmado da seguinte forma:

Todo expediente dentro da escola será custeado por cofres públicos. Correrão também por conta dos cofres públicos as despesas do fornecimento de livros e de outros objectos

necessários ao ensino. Aos meninos indigentes se fornecerá igualmente vestuário simples e decente, quando seus pais, tutores, curadores ou protectores não o puderem ministrar justificando previamente sua indigência perante o Inspector Geral [...].

Lendo-se este documento do século XIX, assim como a última LDB (9494/96), pode-se acreditar que todas as mazelas da Educação já poderiam ter sido resolvidas; contudo, sabe-se que os problemas estão longe de ser sanados. O quadro real que se mostra é de uma Educação elitizada, na qual as crianças oriundas das classes mais abastadas possuem uma educação de qualidade que, por força da lei, deveria se estender a todos. Assim, o sistema educacional brasileiro assegura a manutenção do *status quo* das camadas sociais dominantes há séculos.

Sabe-se que o antigo sistema de repetência era o grande vilão da evasão escolar; este problema, porém, foi aparentemente sanado com a Progressão Continuada (BRASIL, 1997), a partir da LDB 9.394/96. Entretanto, o que aconteceu, na verdade, foi a elaboração de um sistema de “maquiagem”, escondendo-se a verdadeira causa do fracasso da escola.

A repetência espelha de forma reveladora e contundente a falha do sistema escolar e não do aluno propriamente dito; assim, discute-se incansável e inutilmente a conservação ou não da Progressão Continuada como meio de assegurar uma melhor qualidade de ensino. Nesta discussão, Patto (2008) lembra que em todos os planos e estudos a respeito do campo educacional o discurso dos alunos é praticamente inexistente. Nota-se, desta forma, um paradoxo: o ator principal é colocado em segundo plano no roteiro da peça. Não caberia indagar os próprios estudantes sobre o que gostariam de aprender? E, mais ainda, como gostariam de aprender ou até mesmo porque não aprendem? Pretende-se, nesta pesquisa, perscrutar estas indagações.

Contudo, já se sabe que alguns processos foram grotescamente esquecidos, ou, pior ainda, deixados de lado no atual sistema educacional: os programas de ensino, não obstante ao fato da LDB pressupor as diversidades, homogeneízam a figura do aluno tal qual um dado estatístico; assim, os conteúdos disciplinares são lançados sem que se avalie seu real nível de desenvolvimento cognitivo. A zona de desenvolvimento proximal dos educandos é “atropelada” por uma gama de informações não processadas; isto, por sua vez, gera um vácuo prejudicial, no qual novos conhecimentos não têm como se acomodar. Isto pode explicar o fato do conhecimento chegar até o

aluno e este não absorvê-lo, ou sequer percebê-lo. Desta forma, o chamado “desinteresse” do aluno pode ser atribuído ao fato deste não ter a capacidade de conectar as informações porque esta fase do processo já foi deixada para trás; essa situação se repete sucessivamente, de modo que é possível encontrar alunos nos anos finais do Ensino Fundamental ainda não alfabetizados.

Nestes casos, é comum observar-se um jogo ostensivo de culpas: a família, a escola e o estado, cada qual se exime de responsabilidades além de sua esfera, e, no limiar de cada domínio, a criança permanece desamparada e sem voz. Sua expressão, porém, pode aflorar sob a forma de indisciplina, desrespeito, depredações, desinteresse ou mesmo de passividade.

Em meados do século XX, com freqüência atribuía-se à família os encargos de uma formação “propedêutica” às crianças antes de atingirem a idade escolar. Nos dias atuais, contudo, as crianças desde tenra idade freqüentam creches e escolas de Educação Infantil, o que leva a se considerar que é mesmo na escola que as crianças recebem praticamente toda sua educação formal. Quanto mais necessitadas as crianças, maior a importância formadora da escola, pois a escola do bairro configura-se, para elas, como o único meio de acesso aos bens culturais; a escola torna-se, assim, um importante elo entre o aluno e o mundo a seu redor. Analisando desta forma, o problema torna-se ainda maior: a não adaptação do estudante à escola significa em última instância a não adaptação do jovem à sociedade e o fracasso na escola refletirá o fracasso na vida.

É necessário que se compreenda que o fracasso escolar está arraigado a um complexo processo psicossocial, que envolve o entorno na formação social do aluno. Cada escola possui uma identidade idiossincrática, segundo a qual o entorno é que deveria balizar os conteúdos pedagógicos. Esta relação, geralmente invertida, resulta numa política excludente da Educação Pública, visto que inclusão não é apenas dar um teto ao aluno, mas acolhê-lo, fazendo com que este sinta-se parte do todo. O grande problema está em que a mentalidade legalista, adotada por órgãos competentes e responsáveis pelas políticas educacionais, trata escolas e alunos como itens estatísticos. Muitas vezes seria mais útil e aproveitável se a escola ensinasse os alunos não só a receber conhecimentos aparentemente sem significados, mas a reconstruir suas vidas. O fracasso escolar espelha para os alunos uma trajetória de vida; para os professores e funcionários, uma carreira profissional,

pontilhada por frustrações e, finalmente, um histórico de acertos e erros dos Planos de Educação.

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implementou em toda a rede pública de ensino uma nova Proposta Curricular. Elaborada por uma equipe de educadores, a Proposta tem sido de tema de grandes discussões e principalmente de críticas. Alicerçada em materiais didáticos (Cadernos do professor, jornal do aluno, Caderno do gestor e DVDs) está dividida por disciplinas, séries e bimestres, especificando cada tema, atividades e ações a serem desenvolvidas pelos professores no decorrer do ano de forma unificadora. Seu enfoque principal é a formação de “competências”, prioritariamente voltadas à leitura e a escrita como sustentáculo para o desenvolvimento de outros saberes e outras disciplinas.

Cabe, desta forma, refletir a respeito deste projeto sob dois aspectos: a questão do fracasso escolar e a implementação da Proposta, levando em conta que a mesma foi apontada pela Secretaria da Educação como alternativa para a resolução de grande parte dos problemas educacionais do Estado de São Paulo.

Sabe-se que as mazelas do setor educacional se perdem por intrincados meandros, a ponto de tornar sua visualização complexa e, por vezes, tendenciosa. É importante discutir o conceito de fracasso escolar, problema recorrente há muitas gerações, que permanece em aberto. O conceito de fracasso escolar está claro para todos? Está claro para os órgãos governamentais competentes?

Segundo Angelucci et al. (2004, p. 51-72), há no campo da pesquisa diferentes abordagens do fracasso escolar como:

“O fracasso escolar como problema psíquico”: abordagem que aponta para uma “culpabilização” das crianças e dos pais, visto que, segundo os autores, a criança seria “[...] portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar.”

“O fracasso escolar como um problema técnico”: o professor é responsável pelo fracasso, devido ao uso de técnicas de ensino inapropriadas ou ausência delas.

“O fracasso escolar como questão institucional”: trata-se do processo de exclusão dos indivíduos presentes na instituição escolar. Como

instituição social e educativa a escola acaba por reproduzir em seu espaço a própria estrutura excludente da sociedade, historicamente desde a criação da rede pública no Brasil.

“O fracasso escolar como questão política”: aponta para a escola como uma instituição social que é gerida pela mesma lógica da sociedade de classes, ou seja, estrutura-se segundo uma cultura de elite, dominante não reconhecendo e não valorizando os saberes e valores populares.

Na verdade as diferentes abordagens a respeito do fracasso escolar acabam por expor um cenário educacional historicamente excludente constituído desde os primórdios de nossa educação. Assim, a educação desenvolvida pelas políticas públicas no Brasil apregoa algo que não cumpre: uma educação de qualidade para todos.

Comumente associa-se a falta de aprendizado a fatores relativos ao meio que as crianças vivem, às condições familiares, *status* socioeconômico etc. É certo que estes aspectos são importantes, contudo não se pode tomá-los como determinantes ou imutáveis. Patto chama a atenção sobre o problema de se estabelecer uma ligação indissolúvel entre os aspectos educacional e social:

Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a educar a política educacional. Não é difícil localizar passagens [...] nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, da qual muitos pesquisadores participam, de fazer do pobre [...] o depositário de todos os defeitos. (PATTO, 2008, p. 74)

Os problemas com que os professores se deparam, tais como falta de interesse, de conhecimento, a agressividade, a baixa auto-estima dos alunos e a descrença no próprio sistema educacional fazem com que se estabeleça o conceito simplista de “culpa”: as responsabilidades são transferidas mutuamente entre a escola e a família. Ainda que todos os “elos” da cadeia sejam responsáveis e competentes, mesmo assim o aparelho educacional não funciona. É óbvio que o sistema, em algum ponto, é falho e isto compromete toda a estrutura de forma cíclica.

Uma análise do sistema privado de educação mostra uma sensível diferença: os problemas são minimizados por uma espécie de “pacto social”, no qual alunos, família e escola se conectam em nome de uma formação educacional compatível com seu “*status quo*”. Pode-se dizer que a escola privada possui uma “identidade” definida, que falta na escola pública. Esta identidade esclarece qual o plano pedagógico da escola, a quem e a que se destina, o perfil dos alunos e professores e o que todos esperam efetivamente da direção. Traçadas estas diretrizes a escola caminha, mais ou menos, a contento.

Na rede pública isto é mais complexo: não se tem um perfil claro dos alunos, nem de suas famílias e muito menos do que estes esperam da escola; os professores, por sua vez, sentem-se desmotivados. Muitas vezes, também, os planos pedagógicos e os conteúdos curriculares não fazem sentido para os educandos; problemas como indisciplina e desinteresse são sintomáticos dessa falta de motivação. É um engano acreditar que todos vêm a educação da mesma forma: o conteúdo pedagógico que é conveniente para uma camada da população não é para a outra e vice-versa. A Educação deveria abrir possibilidades; a escola deveria irradiar a cultura e não uniformizá-la:

A crença no poder da escola foi fortemente abalada na Primeira Guerra Mundial. O século XX tem início desmentindo a idéia de que a escola obrigatória e gratuita viera transformar a humanidade [...]. A posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração. Este conflito mundial desferiu um duro golpe nos liberais que acreditavam nos superpoderes da escola e os levou a investirem contra a pedagogia tradicional, na elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano. (PATTO, 2008, p. 49)

O problema central está na idéia da escola como difusora de valores culturais, psicológicos, existenciais e religiosos da sociedade dominante. No alvorecer do século XXI ainda deparamos com uma escola emoldurada em valores de homem branco, católico e burguês, acompanhada de um ranço civilizatório dos tempos coloniais. A evasão de crianças e jovens que não viam sentido na escola fez com estas que se tornassem mão de obra desqualificada e barata, retroalimentando, assim, o sistema.

César Coll aponta a importância da aprendizagem significativa: o reconhecimento do que lhe é familiar gera no aluno uma segurança psicológica

que lhe permite ampliar as fronteiras do saber. Este processo faz parte de todo princípio social:

[...] a interação do ser humano com o meio em que se desenvolve está mediada pela cultura desde o momento do seu nascimento; e os pais, os educadores, os adultos e, em geral, as pessoas que envolvem a criança intervêm, desde o começo, como agentes dessa mediação. A partir das numerosas oportunidades que lhe são oferecidas para estabelecer relações interpessoais com estes agentes mediadores, o ser humano pode chegar a desenvolver os processos psicológicos superiores. [...] O crescimento pessoal é, pois, o processo mediante o qual as pessoas se apropriam da cultura do grupo social ao qual pertencem. (SALVADOR, 1999, p. 111)

A escola, assim, deveria partir dos saberes já consolidados pelos alunos para, em seguida, inserir paulatinamente novos conhecimentos condizentes com sua realidade. Contudo, a Educação da era do liberalismo engendrou o mito da homogeneidade propiciada pela escola, no qual se prega a falsa idéia da igualdade de oportunidades, de aprendizado e de competências. A escola, sob o manto da democracia igualitária, impõe um currículo generalista que funciona como uma fábrica de alunos pré-moldados, para atender as exigências do sistema de que faz parte.

A constituição do espaço escolar no Brasil seguiu a tendência da própria constituição e consolidação da sociedade brasileira: até a primeira metade do século XX a maioria da população concentrava-se nas áreas rurais e estava, portanto, longe do saber escolar, enquanto a população urbana dividia-se entre a classe operária, que tinha acesso aos primeiros anos da escola primária, e uma classe dominante com direito à plena vida escolar, que se estendia à Universidade. A partir da década de 60, com o advento do *boom* da industrialização, a malha escolar se expandiu, e conseqüentemente, aumentou-se progressivamente o número de anos que os alunos permaneciam na escola.

O resultado foi diferente do esperado: ao invés de se propiciar uma educação de qualidade para uma nova categoria de alunos, o que ocorreu foi a não adaptação destes alunos ao método já consolidado e o resultado foi um retumbante fracasso escolar, nunca visto anteriormente. A reprovação e a evasão passaram a fazer parte do cotidiano escolar e a partir daí iniciou-se

um questionamento, por parte dos órgãos governamentais e dos intelectuais da área de ensino, a respeito da eficácia dos métodos de ensino empregados.

Não obstante aos estudos realizados e aos resultados obtidos por parte dos acadêmicos e intelectuais das áreas de Educação desde o início dos anos 80, a realidade permanece quase a mesma. Nota-se um descompasso entre a teoria e a prática da academia, as políticas públicas e o sistema escolar em si. Toda esta estrutura pauta-se na perspectiva do sucesso da Educação; no entanto, não se pergunta ao aluno como ele se vê inserido nesta conjuntura. Sob este ponto de vista, Weil (1996) nos fala do fenômeno da desenraizção, que ocorre quando o homem deixa seu meio para se inserir forçadamente em outro. A cultura escolar, a despeito de seus pressupostos legais que visam contemplar as diversidades, privilegia a tradição do “bom aluno”; isto significa que os educandos devem adaptar-se às regras da escola, estudar e obedecer.

Neste início do século XXI a questão educacional exhibe um grotesco paradoxo: enquanto o mundo globalizado e neoliberal urge mudanças rápidas e adaptações versáteis, o sistema escolar ainda insiste no modelo de Educação bancária e unilateral. Até mesmo o perfil social, econômico e cultural dos professores mudou nas últimas décadas; assim, não se tem nem os mesmos alunos, nem os mesmos professores, e, no entanto, o sistema continua o inalterado. Perrenoud afirma o seguinte:

A escola e os professores não formam apenas espíritos, mas identidades, ligadas a origens, culturas, crenças e valores coletivos. Uma certa racionalização do mundo, nos anos 1960-70, levou a crer que a escola se restringiria a instruir, deixando a educação às famílias e a outras instancias. A escalada da violência urbana, a dissolução do vínculo social, a proliferação dos chamados conflitos limitados entre nações ou dos conflitos étnicos revelaram a fragilidade das democracias, os excessos do individualismo, a falta de solidariedade entre os continentes. Aqueles que não aceitam essa situação do planeta incitam a escola e os professores a afirmarem abertamente uma adesão a um projeto de sociedade e a valores sólidos, a serem os fiadores de uma sociedade igualitária e democrática à altura do século XXI. (PERRENOUD, 2005, p. 135)

Percebe-se, assim, uma grande parte dos alunos e professores sendo conduzida pela força de inércia de um sistema alquebrado. O aluno da Escola Pública, proveniente das camadas populares, não consegue se ver como parte do processo cultural; todo conteúdo pedagógico que lhe é aplicado torna-se

inócuo por falta de sentido – e o mesmo pode ser aplicado aos educadores. Com a proliferação de cursos e faculdades particulares de qualidade duvidosa a partir das décadas de 80 e 90, a condição dos professores ingressantes que chegam às escolas é comprometedor: não se pode esquecer que estes novos professores foram alunos desta mesma rede em um passado recente. O ciclo de investigação preliminar do “fracasso escolar” parece ter chegado a seu fim: alunos e educadores são vítimas do mesmo princípio; a própria estrutura de formação de professores alimenta o sistema. Perrenoud nos chama a atenção para este dilema:

Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto não definiremos da mesma maneira o papel dos professores. [...] O pensamento e as idéias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades [...].e. (PERRENOUD, 2002, p. 12/13)

A implantação das políticas públicas também sofre os efeitos de um sistema que possui um vício “congenito” de travamento: as promessas políticas eleitoreiras, o ranço de um sistema feito para não funcionar e um funcionalismo público apático que aborta idéias inovadoras antes mesmo que estas se efetivem. Patto expõe a seguinte questão:

Qual tem sido o principal móvel das políticas de ensino público fundamental? A rivalidade político partidária, o carreirismo político e profissional, o desejo de poder e de dinheiro de grupos técnico-administrativos mal formados muitas vezes resultam na geração burocrática de projetos cujos objetivos de fundo podem ser inconfessáveis. Encerradas nos limites estreitos de gestões efêmeras, as ações desses grupos não raro assumem a forma de planejamento e implantação rápidos de mudanças que não só imprimam a marca dos que estão no poder e apaguem as marcas deixadas pela gestão anterior, mas também aumentem, se necessário a qualquer preço, estatísticas positivas que serão usadas em debates eleitorais. (PATTO, 2005p. 60)

Um plano educacional pode levar anos para se efetivar, corrigir os erros e replantar-se melhor adaptado à sua realidade e, assim, atender os alunos e professores de forma efetiva. No entanto, o que se observa é que a

preocupação com o problema educacional muitas vezes não passa de uma demonstração de dados estatísticos de final de mandato para políticos que visam à reeleição.

Ao longo da trajetória da educação no Brasil há inúmeros exemplos destas políticas pedagógicas tecnicistas, que desprezam o principal item que compõe a escola: o ser humano. A educação “tecnicista” cumpre seu papel ao inibir os germes da “emancipação” e da “autonomia” presentes na educação democrática (ADORNO, 2000; FREIRE, 1998). Discutida em fórum político, a “culpa” do fracasso escolar é atribuída ao aluno e conseqüentemente a seu “meio”, sua falta de capital cultural, sua desestrutura familiar e finalmente à sua “*burrice congênita*”: “[...] a perfeição é própria das máquinas, e as imperfeições, características da adaptação humana à necessidade, constituem qualidade essencial do meio ambiente que facilita”. (WINNICOTT, 1975, p. 188)

Paralelamente, presencia-se a implementação da Nova Proposta Curricular para o Estado de São Paulo, baseada na formação de competências e objetivando, segundo inúmeros críticos, ajustar os indivíduos à sociedade, visto que exclui explicitamente as diferenças regionais, culturais e principalmente individuais do aluno no decorrer de sua formação, diferentemente do apreçado em seu texto introdutório:

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela situar-se e pertencer. A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. (SÃO PAULO, SEE, 2008, p.11)

Ainda considerando a questão das individualidades, tanto no ensino e aprendizagem do aluno quanto na autonomia do professor, observa-se que o discurso oficial é incompatível com o material proposto, suporte indispensável para sua aplicação. O entendimento da ação docente é restrito e não pressupõe autonomia pedagógica. Os Cadernos do Professor têm conteúdos organizados em temas, perguntas, exercícios e avaliações, dificultando a contemplação das diversidades culturais, sociais e cognitivas dos alunos e a construção de um projeto pedagógico político autônomo compatível com a realidade da escola em que está inserido. Obviamente é dado aos professores a autonomia de conduzirem suas práticas pedagógicas de acordo com suas

necessidades, pois o material deve servir como meio e não como fim contudo, do ponto de vista prático, pode-se afirmar que todos os professores seguem este caminho?

Sabe-se que um plano educacional pode levar anos para se efetivar, corrigir os erros e reimplantar-se melhor adaptado à sua realidade e, assim, atender os alunos e professores de forma efetiva. No entanto, o que se observa é que a preocupação com o problema educacional muitas vezes não passa de uma demonstração de dados estatísticos de final de mandato para políticos que visam a reeleição. Ao longo da trajetória da educação no Brasil podemos citar inúmeros exemplos destas políticas pedagógicas tecnicistas que desprezam o principal item que compõe a escola: o ser humano.

A este aspecto particularmente cabe intensas reflexões, pois o Brasil advém de uma tradição histórica excludente no que se refere à questão educacional: desde os tempos coloniais a educação formal impunha restrições aos negros, índios, mestiços e pobres. Aliás, esta não é apenas característica de um colonialismo arcaico: em pleno período republicano, em 1931, foi criado o *Comitê Central de Eugénismo*, presidido por Belisário Penna, que foi, inclusive, Ministro da Educação no Governo de Getúlio Vargas.

Desta forma, é fácil culpar os alunos e suas famílias pelo fracasso escolar. Aliás, esta tese pode ser corroborada pelos dados estatísticos, fundamentados em uma ideologia eugenista persistente, que comprovam o fracasso dos alunos pobres, negros e moradores da periferia das cidades. Se “emaranhada” neste contexto, a Psicologia da Educação pode correr o risco de caminhar na “contramão”, pois pode ser vista como um “instrumento reparador” dos “desvios de conduta”. Muitas vezes os professores encaminham para os psicólogos crianças com problemas que facilmente poderiam ter sido resolvidos na própria sala de aula. Patto critica estes procedimentos da seguinte forma:

O perfil psicológico dos examinados é feito a partir de categorias dicotômicas – maduro-imaturo, apto-inapto, produtivo-improdutivo, superior-inferior, adaptado-desadaptado, civilizado-primitivo, normal-anormal –, com tendência inequívoca para o pólo negativo. Ser normal é ser maduro, apto, produtivo, superior, adaptado, civilizado, sem que os psicólogos se perguntem pelos significados atribuídos

a esses termos ou tenham ciência de que essa concepção de normalidade está calçada em valores necessários à manutenção das sociedades industriais capitalistas. (PATTO, 2005, p. 124)

Não se pretende traçar neste espaço a mesma trajetória de Gramsci (2006), no intuito de discutir a formação de intelectuais a partir da classe operária, mas suscitar questionamentos a fim de gerar reflexões sobre este velho problema.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARROYO, M. **Fracasso-sucesso**: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A.; MOLL, J. (Org.) **Para além do fracasso escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. p.11-26.

AQUINO, J. G. . (Org.) **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

COLL, C.; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 1 e 2.

_____. **Construtivismo na sala de aula**. Tradução de Claudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

CUNHA, M. V. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere:** os intelectuais, o princípio educativo – jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública:** pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PARO, V. H. **Reprovação escolar:** renúncia à Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. **Exercícios de indignação:** escritos de Educação e de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto, 1995.

_____. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **As competências de ensinar no século XXI.** Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade.** São Paulo: Salamandra, 1984.
SALVADOR, C.C. **Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos Pedagógicos. **Proposta curricular para o ensino de História 1º. Grau.** São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Proposta curricular de História para o Ensino Fundamental II e Médio de São Paulo.** São Paulo: SE/CENP, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Terceiro e Quartos Ciclos: Apresentação dos Temas Transversais/ Secretaria de Ensino Fundamental/ Brasília: MEC/SEF, 1998.

WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão.** Antologia organizada por Ecléa Bosi. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Fontes eletrônicas

ANGELUCCI, C. B. 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, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004>. Acesso em: 19 mai. 2009.

BRASIL. Decreto nº. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Coleção de leis do Império**. 1854, Tomo 2º. Seção 12ª. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.htm>. Acesso em: 14 mai. 2009.

BRASIL. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar**, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/sistema_nacional_formacion_profesores.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_De_senvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 12 mai. 2009.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. Graus, e dá outras providências. **Diário Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/lei%205.692%20-%201971%20-%20diretrizes%20e%20bases%20para%20o%20ensino%20de%201%ba%20e%202%ba%20graus.htm>. Acesso em: 09 abr. 2009.

BRASIL. Deliberação CEE nº. 09, de 30 de julho de 1997. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. **Diário Oficial do Estado**: São Paulo: Conselho Estadual de Educação, São Paulo, 30 jul. 1997. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_09_97.htm>. Acesso em: 05 abr. 2009.

FERNANDES, C. O. **Fracasso escolar e escola em ciclos**: tecendo relações históricas, políticas e sociais. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/pedagogico/textos%20de%20apoio/fracassoescolareescolaemciclos.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2009.

IRELAND, V. E. (Coord.). **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios do aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151253POR.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2009.