

O Papel da Escola Frente à Questão do Fracasso Escolar: Uma Abordagem Psicopedagógica

Kátia Maria de Oliveira Mamede

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo responder ao seguinte questionamento: Qual o papel da escola na produção das situações de fracasso escolar?

O tema foi escolhido por vivência de trabalho. Observa-se em escolas públicas que atendem o primeiro seguimento do ensino fundamental, crianças que por algum motivo não apresentam o rendimento escolar dentro do esperado para sua idade.

Quando se deparam com os problemas de aprendizagem escolar, geralmente, os profissionais da escola ficam perplexos diante deste tipo de situação, sem saber o que fazer para ajudar os alunos que não desenvolvem adequadamente aprendizagens, principalmente em leitura, escrita e matemática.

Na busca de ações e explicações para o problema, geralmente, nas escolas são feitas avaliações pedagógicas do aluno, entrevista com a família e aconselhamento; busca de estratégias metodológicas que ajudem a criança a superar o problema e como última medida, encaminhamentos para os setores de saúde, quando o quadro de dificuldade prevalece.

O tema é relevante para pedagogos, professores e psicopedagogos. A análise e reflexão sobre a situação que envolvem essas crianças com problemas de aprendizagem escolar, a luz dos conhecimentos psicopedagógicos, propicia uma ampliação de olhar que pode ajudar os profissionais da educação a compreender e analisar o problema, possibilitando o desenvolvimento de alternativas eficazes para sua superação e prevenção. Nadia Bossa reforça a necessidade de mais estudos sobre o fracasso

escolar quando afirma “A necessidade de avançar nos estudos sobre o sintoma “fracasso escolar” no Brasil pode ser justificada com base em várias perspectivas: o sofrimento que causa à criança; os prejuízos que representa ao país ;(...)” (BOSSA, 2002, p.9)

Dessa forma, a escolha para esta pesquisa foi de uma abordagem crítica a respeito do tema, seguindo concepções de Patto (2010) sobre a origem da clientela que é mais comumente atingida pelo fracasso escolar e as justificativas dadas para o mesmo.

Patto afirma que a ocorrência de situações de fracasso escolar é mais frequente entre crianças oriundas das camadas mais pobres e que, historicamente, quando se tenta elaborar uma justificativa para a existência de diferenças de rendimento escolar entre as classes sociais, costuma-se colocar a culpa na própria criança, sem levar em consideração o contexto geral e social da escolarização dos mais pobres.

Assim, trata-se de uma pesquisa bibliográfica exploratória sobre o tema, buscando conhecer o fenômeno do fracasso escolar em uma perspectiva psicopedagógica e o papel da escola na produção do mesmo.

Portanto, a pesquisa centralizou-se em autores da área psicopedagógica como Alicia Fernández, Anny Cordié, Nadia A.Bossa, Eulália Bassedas, Maria Helena Souza Patto, entre outros, no que discutem sobre a questão do fracasso escolar abordando o papel da escola na reprodução do mesmo e a atuação do psicopedagogo em sua função preventiva.

Também estabeleceu-se interlocuções com autores que analisaram, pesquisaram e estudaram a escola em uma perspectiva sociológica, considerando a relevância que estes conhecimentos trariam sobre o papel social da escola. Dentre os principais podemos citar: Alberto Tosi Rodrigues e Carlos Rodrigues Brandão.

O trabalho se encontra dividido em três tópicos cada um com os desdobramentos necessários para a compreensão do tema. No primeiro reflete-se sobre a escola, seu conceito histórico e mudanças. No segundo, trata-se da questão do fracasso escolar, conceituando-o e mostrando a visão de diferentes autores sobre o mesmo e ainda, um questionamento sobre sua realidade ou produção. No terceiro, apresenta-se a possível contribuição da psicopedagogia para a questão.

2. Escola

Os processos educacionais sempre existiram, se instituíram bem antes das organizações escolares. A educação em sua acepção mais abrangente se constitui na maneira das gerações anteriores transmitirem seus saberes, costumes, conhecimentos e crenças para os jovens e crianças, dando continuidade ao modo de vida das sociedades menos complexas, ou seja, mais primitivas.

Neste contexto de convivência social e educação, pode-se imaginar os processos educativos informais nos quais os saberes e visão de mundo eram passados dos pais para os filhos na convivência diária.

Pode-se assim, conjecturar situações de ensino e aprendizagem nas aldeias: as crianças observando, ajudando os adultos, e com isso aprendendo e se socializando através da convivência. Dessa forma, cada criança começava a aprender os papéis sociais necessários para a sobrevivência da comunidade. As meninas ajudavam suas mães, os garotos participavam de caçadas juntamente com seus progenitores, os jovens, por sua vez, passavam por rituais de iniciação com a finalidade de serem aceitos como membros adultos da comunidade.

Assim, e refletindo a respeito do exemplo acima, considera-se todos os adultos como potenciais educadores, os locais e horários de convívio e de trabalho coletivos como educativos, mesmo não existindo escolas as pessoas eram preparadas para a convivência e sobrevivência na sociedade.

Acerca desta questão, Brandão esclarece que:

“Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura: quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho, do poder, é que começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber.” (BRANDÃO, 1996, p.16)

A escola tornou-se necessária a partir da divisão social do trabalho. Em sua gênese não se parecia com o modelo que se conhece hoje, ela transformou-se, acompanhando as mudanças sociais, científicas e econômicas da sociedade.

Porém, algumas coisas não mudaram na estrutura da escola: a questão das regras, horários e profissionais de alguma forma habilitados para o ensino, assim como aos alunos que a frequentaram ou frequentarão, alguns obtém pleno sucesso nas aprendizagens e outros fracassam.

Falou-se aqui, portanto, em educação formal, escolar, porém os processos educacionais nas sociedades ainda possuem dois sentidos: o formal e o informal.

Para Libâneo (1994) a educação em seu sentido mais geral, se constitui em algo universal, social e necessária à existência humana. O objetivo da mesma se constitui em preparar o cidadão para a prática social, proporcionando conhecimentos, experiências culturais, valorativas, atitudinais, enfim, formando costumes apropriados para determinados grupos e gerações de pessoas. Várias organizações proporcionam educação nesta acepção mais abrangente, podendo-se citar as religiosas, as partidárias, as familiares e a mídia.

A escola como instituição social em seu sentido restrito assume o papel de transmissão de saberes que são considerados como patrimônio da humanidade e contribui na formação do cidadão crítico e participativo. A respeito da escola como instituição social Bassedas aponta que:

“A escola como instituição social, pode ser considerada de forma ampla e, de acordo com a teoria sistêmica, como um sistema aberto que compartilha funções e que se inter-relaciona com outros sistemas que integram o todo do contexto social.” (BASSEDAS, 1996, p.26)

A respeito dos sistemas sociais que interagem com a escola destacam-se as ideias de Bassedas sobre a relação da família e a escola, consideradas pela autora como as mais complexas e frequentes. Entretanto, as relações entre estas instâncias sociais nem sempre são pacíficas e harmoniosas. Geralmente, elas não se afinam quando se trata do objetivo que as mesmas possuem em comum. Trata-se da educação de jovens e crianças. A família costuma delegar à escola a totalidade desta educação, cobrando da instituição escolar todos os aspectos, seja no sentido moral, social, afetivo ou cognitivo, não havendo portanto uma parceria entre as instâncias e uma clara delimitação de papéis na execução da educação.

Sabe-se que atualmente a sociedade em geral também mantém expectativas sobre o trabalho desenvolvido nas escolas e os resultados produzidos pelas mesmas, principalmente em se tratando de escolas públicas.

As referidas unidades escolares ficam às voltas tentando implementar propostas pedagógicas e planificações que geralmente são preparadas pelas administrações sejam elas municipais ou estaduais.

Alguns programas chegam nas escolas formatados com conteúdos mínimos necessários à formação do aluno, bem como metodologias pré-estabelecidas a serem utilizadas pelos professores. Para Bassedas, as cobranças e constantes mudanças na escola acabam dispersando as ações da mesma.

Conclui-se que a escola não possui total autonomia para organizar-se política e pedagogicamente, pois as metas a serem atingidas já são pré-determinadas. Além da questão da falta de autonomia, as escolas públicas possuem uma alta rotatividade de professores o que também dificulta o estabelecimento de uma linha pedagógica de trabalho discutida, refletida e experimentada coletivamente.

2.1 Conceito de Escola e Educação

A escola se constitui em objeto complexo do conhecimento, estando inserida e sendo influenciada pela sociedade, por causa da relação estreita entre as duas instâncias. Assim, decidiu-se buscar conhecer o pensamento de alguns sociólogos que se preocuparam em compreendê-la.

O tópico é composto por conhecimentos da área sociológica. Reflete-se a respeito da instituição escolar a luz de autores que comentam de forma crítica as ideias de Durkheim, Bourdieu, Gramsci. Após a referida reflexão, percebe-se que a educação escolar pública mostrou-se problemática desde sua ampliação para atender a população mais empobrecida e que o fenômeno do fracasso escolar não é um problema apenas do contexto brasileiro.

Observa-se ainda, um atrelamento da escola aos valores e normas das sociedades onde se encontra inserida. Por isso conclui-se que a educação escolar não é neutra. A visão sociológica da escola ajuda a compreender que ela não exerce sua atividade pautada apenas na vontade e organização de seus atores diretos, recebe influências do meio social, cultural, político, econômico e histórico de sua época. Portanto, há uma relação direta entre sociedade e educação.

Por isso, considera-se o conhecimento de como alguns sociólogos pensaram as relações entre sociedade e educação importantes para este trabalho, objetivando através desta perspectiva o enriquecimento do conceito de escola e educação e qual o papel nas mesmas na estrutura social.

Nos estudos do tópico destacam-se as concepções de Durkheim, Bordieu, Gramsci, à luz dos ensaios de Paulo Meksenas e Alberto Tosi Rodrigues. Começa-se pelos estudos por Durkheim, que segundo Rodrigues “Foi o maior e continua sendo um dos mais influentes pensadores da sociologia da educação.” (RODRIGUES, 2007, p.18)

Émile Durkheim, sociólogo francês, pensava a sociedade como um corpo físico humano, para que o mesmo fosse harmonioso todos os membros e órgãos deveriam funcionar bem, esta ideia funcionalista de sociedade foi herdada da biologia. Para ele os órgãos do corpo social seriam as instituições como a escola, a família, o clube, o exército, o sindicato. Segundo Meksenas, para Durkheim “(...) a educação aparece nas sociedades humanas com a função social de evitar a contradição existente entre os interesses pessoais e os sociais.” (MEKSENAS,1988, p.39)

Assim, para o sociólogo, a educação teria a função de socializar os indivíduos, trazendo aos mesmos a compreensão de que o ser humano não sobrevive isolado e que para se conseguir viver em sociedade seria necessário abrir mão de alguns desejos pessoais em favor do coletivo.

Durkheim analisou as características da educação e apresentou duas que seriam básicas para a mesma. Em sua concepção a educação é ao mesmo tempo una e múltipla. Una no sentido da inculcação de regras e valores; múltipla porque os indivíduos não são todos iguais dentro de uma sociedade, pois irão ocupar papéis distintos dentro da mesma, pois existe uma multiplicidade de conhecimentos e especialidades profissionais a serem ocupadas por indivíduos possuidores de determinados talentos ou afinidades. A respeito destas características da educação presente no pensamento de Durkheim, Meksenas explica:

“Una e múltipla, a educação, para Durkheim, é muito importante na sociedade, pois, ao mesmo tempo em que é o elemento que transmite a moral social, permite que todo indivíduo possa, em algum momento, se especializar numa área do conhecimento humano para preencher uma função útil na sociedade.” (MEKSENAS,1988, p.43)

Ainda para Durkheim nas sociedade capitalistas, a instituição mais importante seria o Estado, este deveria cuidar da moral social e organizar a sociedade a partir dos interesses do coletivo social. Ele levou esta noção de poder Estatal para os sistemas educacionais subordinando-os ao total controle do mesmo. Nesta concepção, os sistemas e as escolas não deveriam ser organizados e gerenciados a partir de paixões ou ideias individuais. Para o sociólogo, os interesses do coletivo social educacionais seriam preservados a partir do gerenciamento Estatal.

Nesta perspectiva, os sistemas educativos e as escolas deveriam ser planejados e organizados por intelectuais que estivessem fora do mesmo, garantindo neutralidade e imparcialidade no processo de gerenciamento. Assim, nesta visão de organização social, não se considerava a capacidade de autogestão da escola, pois os profissionais diretamente envolvidos na mesma poderiam gerenciar a instituição baseados em seus próprios interesses e paixões, não atendendo assim os do coletivo social no que se referisse à educação.

Para Meksenas (1988), Durkheim concebia a educação como elemento integrador da sociedade, com vistas a manter o modo de vida vigente da época. Meksenas considera essa concepção de educação conservadora da situação vigente. Neste contexto a educação estava a serviço da reprodução social, da manutenção das desigualdades sociais. Com isso, aponta que esta visão conservadora reprodutora de educação não foi totalmente deletada do sistema educacional brasileiro.

Acompanhando parte do pensamento de Durkheim, Bourdieu tentou desvendar a influência das estruturas sociais sobre o comportamento dos indivíduos, porém segundo Rodrigues “trata-se de uma versão mais radical do modelo de Durkheim, que leva às últimas consequências o ponto de partida segundo o qual os indivíduos estão submetidos ao controle das estruturas da sociedade”

Bourdieu analisou a sociedade e os processos educacionais de seu país, a França. Para ele a escola francesa reproduzia a dominação social, os atores sociais, ou seja, as pessoas segundo seu pensamento são consideradas marionetes manipuladas pelo sistema. Nesta perspectiva, restaria a elas a reprodução inconsciente de ações já pré-determinadas. Atacou ainda, o discurso de seu momento histórico ao afirmar que a esperada escola igualitária que possibilitaria a todos o desenvolvimento de suas habilidades não existia na realidade, pois a mesma não se constituía em espaço

neutro e trabalhava para manter o sistema de desigualdades de oportunidades. A respeito desta concepção de Bourdieu, Rodrigues destaca que “(...) a escola dissimulava por trás de sua aparente neutralidade (...) justamente a reprodução social (...)” (RODRIGUES, 2007, p.73).

Neste contexto, a escola não poderia ser considerada como igualitária, na verdade, desenvolvia um processo de triagem, pois nem todos os que a frequentavam teriam garantidos bons ou melhores postos no mercado de trabalho. Segundo Rodrigues (2007), Bourdieu atacou as teorias pedagógicas vigentes, que segundo ele, serviam para ajudar a ocultar a reprodução social do sistema e suas desigualdades.

Por volta da década de 1970 Bourdieu e Passeron, ampliaram suas pesquisas, incorporando algumas ideias de Max e Weber. Passaram então, a defender a ideia de que toda ação pedagógica se constituía em “violência simbólica”, isto é, a cultura da classe dominante estaria sendo arbitrariamente transferida a todas as pessoas pelo sistema educativo, ou seja, pela escola. Sendo assim, a pedagogia seria mais uma maneira de se transferir valores e normas considerados pela elite ocupante do poder como sendo o mais adequado.

Bourdieu e Passeron examinaram dados de pesquisa educacional francesa, chegando à conclusão que a classe social de origem dos estudantes influenciava sua caminhada dentro do sistema educacional, determinando seu sucesso ou fracasso. Constataram com isso, que os alunos mais ricos tinham oportunidade de estudar em melhores escolas e de ocupar os postos de alto nível do mercado de trabalho da sociedade francesa.

Scoz afirma que autores da teoria reprodutivista como Althusser, Bourdieu e Passeron, Establete e Baudelot apontam que numa sociedade desigual que possui um abismo entre classes sociais não é possível encontrar soluções para a educação em geral e para o problema do fracasso escolar. Para ela, eles conseguiram desvendar os interesses da classe dominante que rondam a educação e a escola, porém quando apontam que a escola só mudaria a partir de mudanças sociais, causaram uma onda de imobilismo e pessimismo nos professores. (SCOZ, 1996, p.10)

Outro pensador que refletiu sobre a escola de seu país foi Antônio Gramsci. Segundo Rodrigues (2007), a preocupação dele se constituía na formação de intelectuais e assim define o porquê da inquietação de Gramsci a respeito da questão educacional e escolar:

“(...) para vir a ser um dia um intelectual orgânico ou em intelectual tradicional, e desempenhar funções de organização da cultura, o indivíduo precisa passar por uma formação escolar que lhe dê um acesso especial a esta cultura. Daí que Gramsci tenha se preocupado com as características do sistema escolar.” (RODRIGUES, 2007, p.78)

Segundo Gramsci, a escola deveria ser única, pública, oferecer o ensino fundamental e médio, buscar desenvolver a intelectualidade dos alunos, bem como a capacidade de elaborar trabalhos manuais. Ao término do nível, o aluno receberia orientação profissional e seria indicada a uma escola especializada, condizente com a capacidade do mesmo. Assim, Gramsci buscava uma escola que atendesse todas as classes sociais com igualdade.

Frente às reflexões feitas neste tópico, chega-se à conclusão que a escola tem por finalidade transmitir os conhecimentos socialmente valorizados e preparar cidadãos aptos para a vida democrática, capazes de fazer uma diferença, mudando as estruturas sociais marcadas pela desigualdade.

Porém o que se observa é a perpetuação da desigualdade social e o aumento de casos de fracasso escolar, principalmente na camada mais pobre da população. Para que se compreenda a situação da escola atual e o fracasso escolar se faz necessário uma aproximação de sua história.

Ao longo da história, a escola sofreu várias transformações, acompanhando as mudanças no modo de pensar, de viver, de se organizar e produzir bens de consumo da humanidade. A cultura ocidental foi traçando objetivos para seus processos educacionais de acordo com as mudanças de visão de homem e de mundo. Podemos assim, considerar como marco inicial da escola como hoje é conhecida os séculos XVIII e XIX. Meksenas, assim descreve a gênese da escola para no próximo tópico aprofundarmos mais esta importante reflexão.

“A escola que conhecemos hoje é (...) produto dos séculos XVIII e XIX, período em que aparece a ideia da necessidade de educação pública e obrigatória para todas as pessoas. Já em 1719 encontramos na Alemanha, Escócia e Holanda uma educação que se dava através de escolas garantidas pelo Estado para crianças de 6 a 12 anos. Será, porém a partir da Revolução Francesa em 1789, que se

expande por toda Europa e América a necessidade instaurar o ensino público e científico para todos.”
(MEKSENAS,2007, p.30)

2.2 Pequeno Histórico Sobre a Escola

Neste tópico relatam-se os resultados de uma breve pesquisa a respeito do histórico da escola, considerando-se o contexto social do seu surgimento. Destacam-se acontecimentos dos séculos XVIII e XIX, ocorridos na Inglaterra e França, pois foi nesse período que surgem as primeiras ideias sobre educação pública. Ainda, pretende-se comentar fatos sobre a educação brasileira, ocorridos entre os anos de 1920 e 1956 que foram épocas de debates políticos a respeito da educação pública.

Para desenvolver o tópico, dialogamos com autores significativos para a compreensão da história das instituições escolares brasileiras, entre outros, destacam-se Maria Helena Souza Patto, Moacir Gadotti, Piletti, Rodrigues Brandão, Carlota Boto, Danillo Nunes, Franco Cambi.

No século XVIII a Revolução Industrial inglesa e a Revolução Política francesa, trouxeram mudanças nos aspectos sociais, econômico e educacionais da Europa. Para compreender o contexto social em que se deu a Revolução Industrial inglesa se faz necessário debruçar-se sobre o estilo de vida europeu dos séculos IV ao XV.

Durante os primeiros anos da época citada, quase toda a Europa incluindo-se a Inglaterra, tinha um estilo de vida rural, baseado na propriedade de terras, os nobres e o clero eram os proprietários. As demais pessoas viviam na pobreza, pagando aluguel para plantio aos proprietários, quase não havia grandes cidades e a religião moldava o comportamento social.

As mudanças chegaram com a intensificação da urbanização no século XVII. Segundo Meksenas (2007), a Europa deixou de ser um continente completamente agrário a partir deste século e três depois teria características urbanas e industriais.

No século XIV surgem os comerciantes e os artesãos que não dependiam mais do cultivo da terra para sobreviver. Alguns destes profissionais, quando conseguiam enriquecer, começavam a investir nas manufaturas que foram as precursoras da indústria.

Com as manufaturas a organização do trabalho começou a mudar. As etapas da produção de bens de consumo começaram a ser divididas,

ou seja, no sistema artesanal, uma só pessoa se encarregava de todas as fases de produção; já nas manufaturas cada pessoa ficava responsável por uma única fase.

Com a invenção de máquinas cada vez mais modernas consolidou-se a divisão social do trabalho. O empregado teria acesso a uma parte da produção, sendo assim, não conhecia as diversas fases necessárias para produzir um bem de consumo. Não eram donos das máquinas ou matérias primas, vendiam sua força de trabalho, geralmente, por salários baixos capazes de manter apenas a sua sobrevivência.

Meksenas (2007) afirma que quando a Europa entrou no séculos XVIII e XIX iniciou-se a fase da Revolução Industrial que se tornou o sustentáculo do capitalismo. A Revolução Industrial inglesa segundo Patto (2010) iniciou-se em 1780, marcada pela utilização de máquinas a vapor. Neste período os bens de consumo deixaram de ser manufaturados, sendo fabricados com ajuda de máquinas.

Segundo a autora, a indústria passou a ter centralidade na economia, os moradores das áreas rurais começaram a procurar os grandes centros urbanos. E com esse avanço da tecnologia industrial, começou a sentir-se a necessidade de trabalhadores mais qualificados. Foi a partir desta demanda da classe dominante que a escolarização do pobre passou a ser necessária.

Piletti (1986) afirma que neste contexto de revoluções e mudanças foi-se desenhando dois tipos de escola: uma para crianças pobres que oferecia educação rudimentar e outra para a elite que as preparava para os altos níveis de escolaridade. O autor aponta que o primeiro sistema de educação pública para todos surgiu na Alemanha, depois na França, após a Revolução Política.

Entre 1782 e 1789 deu-se a Revolução Política francesa. Os burgueses e proletários se uniram para destituir a nobreza e o clero de seus privilégios. Boto, assim define o espírito da revolução “ A Revolução Francesa pretendeu ser a invenção de uma nova forma de ser humano(...) “ (BOTO, 1996, p.72). A declaração dos direitos do homem demonstra como seria a nova forma de humanidade, garantindo a igualdade de direitos de todos os cidadãos, direito à liberdade, à propriedade e à resistência à opressão.

Boto (1996) declara ainda, que o papel da escola neste contexto revolucionário seria o de uniformizar a nação francesa pelo uso de um só

idioma, acabar com as ideias feudais, com superstições, criar novos hábitos e valores de socialização. Boto afirma que:

“(...) a escola pública brasileira foi e é influenciada, tem presente até hoje em suas pautas de discussões a questão da democratização da educação, ou seja, escola pública, laica, gratuita e de boa qualidade para todos. Para ela somos nós, ainda, educadores brasileiros deste final de século XX, tributários do ideário democrático da Revolução que consolida a política da burguesia.” (BOTO, 1917, p.17)

Com relação ao histórico do processo de escolarização no Brasil, se estabeleceu diálogo com o ensaio de Dorneles (1987) dando ênfase aos seus estudos sobre o processo de seletividade da escola pública por estar relacionado com a questão do papel da mesma na produção do fracasso escolar.

Destacam-se os períodos históricos nos quais o fracasso escolar começou a ser percebido e discutido no Brasil, bem como o cenário político e econômico do país nos quais as primeiras políticas educacionais foram implementadas.

Nos anos de 1920, os americanos fizeram uma pesquisa estatística sobre o analfabetismo no mundo, o Brasil foi considerado líder, ou seja, o país com o maior número da população que não sabia ler e escrever. A partir de então, políticos, intelectuais e educadores começaram a pensar a questão educacional de grande parte da população que vivia em estado de pobreza.

Para a autora, considerando-se os números publicados sobre a repetência, 54% do alunado, tratava-se de um fenômeno de massa. (DORNELES, 1987, p 254)”

O Governo brasileiro iniciou uma ação na tentativa de melhoria das escolas, chamava-se “Projeto Operação Escola”, organizado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Depois de terminadas as pesquisas tomaram-se as seguintes medidas: expansão da rede escolar, reformulação do sistema de avaliação, promoção e agrupamentos de alunos, adaptação dos programas às diferenças individuais dos alunos.

Dorneles (1987) aponta que as medidas do programa foram tomadas desconsiderando as reais condições de vida dos alunos, provocadas por questões sociais maiores que o âmbito escolar e que as mesmas não resolveram as questões de evasão e repetência escolar. A autora, critica o projeto, afirmando que as medidas visavam atender às demandas do capital e da indústria internacional, o que representaria uma economia para as empresas estrangeiras que não precisariam se onerar com a educação de seus futuros empregados.

Entretanto, as mudanças históricas e as reflexões acerca da educação mundial e principalmente no Brasil, levaram a uma mudança na visão da escola, que discorreremos no tópico que se segue.

2.3 Mudanças na Escola

Para refletir a respeito de mudanças na escola buscou-se conhecer dois movimentos históricos sociais que têm influenciado a educação escolar: a pós-modernidade e o multiculturalismo.

Considera-se que o acesso a estes movimentos históricos culturais são importantes para o psicopedagogo que pretenda trabalhar ou fazer intervenções em instituições educativas, pois eles trazem novas perspectivas sobre a organização do currículo, acerca do conceito de cultura e as novas expectativas do homem pós-moderno em relação à vida. Os interlocutores para reflexão do tema foram Moacir Gadotti, Douglas Kellener e Patrick Champagne.

Segundo Gadotti (2006) os debates a respeito das teorias da educação no mundo atual giram em torno da educação pós-moderna e multicultural. Em seu ensaio, o autor esclarece que o modernismo costuma ser datado entre 1900 – 1950. Depois dos anos de 1950, começa-se a falar de pós-modernismo devido às mudanças científica e artística ocorridas nas sociedades mais avançadas.

Gadotti (2006) considera o pós-modernismo como uma indagação sobre o futuro. O que melhor demonstra a pós-modernidade é o avanço das novas tecnologias e seu impacto na consideração da diversidade cultural. As novas tecnologias portanto, mudaram hábitos de interação e consumo e trouxeram novas necessidades para os seres humanos. O futuro da humanidade se tornou menos previsível. Na modernidade havia certos padrões a seguir no campo das ideias, havia paradigmas, ou seja, modelos. Segundo

Gadotti (2006), na modernidade o envolvimento social e político era maior, pois participava-se mais enquanto massa, o que segundo o autor, ficava faltando nesse envolvimento massivo em questões políticas e sociais, era o desenvolvimento do pensamento crítico das populações sobre as questões em destaque, que segundo ele, resultou em guerras ao redor do mundo.

Já o homem pós-moderno tem outros envolvimento e preocupações, pois concentra o interesse no próprio cotidiano, ou seja, em assuntos mais locais; em objetivos mais pessoais, se preocupa em buscar a individualidade frente à globalização.

A educação pós-moderna multicultural não se apresenta como alternativa à educação moderna, pois tem a pretensão de transformá-la. Portanto, esta traz para as escolas uma nova visão de conteúdos, a ênfase se transferiria para o processo de conhecimento. Neste contexto, o importante seria a apreensão do significado e dos acontecimentos, uma escola para formação de pensamento crítico. Sobre esta questão da formação do pensamento, Gadotti afirma: “A educação pós-moderna é crítica. Pretende resgatar a unidade entre história e sujeito que foi perdida durante as operações modernizadoras de desconstrução da cultura e da educação” (GADOTTI, 2006, p,311)

Assim, a meta educacional não seria a padronização ou igualdade, as diferenças teriam uma perspectiva positiva e o intercâmbio de experiências teriam prioridade. Quanto à questão do poder, a pós-modernidade trabalha com a ideia de poder local, da formação de pequenos grupos, valoriza a alternância, o movimento, o suprimento e debate de necessidades imediatas como a afetividade, as relações entre as pessoas, o envolvimento, a solidariedade e a capacidade de autogestão dos grupos.

O desafio para a concepção é o respeito da cultura local e ao mesmo tempo não desvalorizar e reconhecer o patrimônio da humanidade. Assim, em termos de escola, os alunos precisam saber que existem outras culturas, outras visões de mundo diferentes da sua, porém suas experiências culturais locais também são importantes, devem ser preservadas e conhecidas por outras pessoas que estejam fora do seu contexto de classe social e econômica.

No contexto escolar, na perspectiva pós-moderna, existe uma preocupação em se examinar os currículos e formar professores de modo que os mesmos mudem sua visão a respeito das populações mais pobres e, que consigam elaborar estratégias pedagógicas que atendam a especificidades

destas populações e, ao mesmo tempo, contribuam para ampliar a visão de mundo das mesmas.

Portanto, nas considerações sobre educação pós-moderna e multicultural percebe-se possibilidades de se desenvolver contribuições pedagógicas que venham a colaborar para reflexão, análise e possível solução para o problema do fracasso escolar que acomete boa parte dos alunos, principalmente os da escola pública.

Kellhe (2008) em seu ensaio também enfatiza elementos positivos que podem trazer contribuições para a pedagogia crítica. A ênfase de seu ensaio se concentra na valorização de todas as culturas. O primeiro ponto abordado por ele se constitui na quebra entre as culturas, todas as culturas são valorizadas, sendo assim, as de massa são aceitas como valiosas no mesmo patamar da cultura produzida pela elite. O autor aponta ainda, a abrangência dos conceitos de leitura, escrita e textualidade, ou seja, as manifestações linguísticas da classe popular devem ser aceitas como dignas de apreciação.

Além disso, Kellhe (2008) diz que a alta cultura tradicional se constitui em importante patrimônio para a humanidade, admite que sejam prazerosas e atrativas para jovens e crianças que frequentam as escolas. O que o autor critica é a canonização desta e a exclusão da cultura desenvolvida pelas populações mais empobrecidas. Trata também, da questão da ampliação da alfabetização nas escolas com a utilização de variados textos como anúncio de jornais, livros clássicos etc. Esse procedimento levaria a formação de leitores e escritores capazes de acompanhar as rápidas mudanças do mundo contemporâneo.

Com isso, em virtude dos fatos narrados neste tópico, vimos que a concepção de educação pós-moderna e multicultural trazem possibilidades de reflexões sobre a questão do fracasso escolar. Porém, após esta reflexão, se faz necessário conhecer um pouco da história da questão do fracasso escolar.

3. Fracasso Escolar

As pesquisas a respeito do fracasso escolar no Brasil tiveram início no final da década 1930. Nesta época, no campo educacional, o país estava fortemente influenciado pelas ideias da escola nova. As explicações acerca do fracasso escolar eram buscadas na área da psicologia.

Estas primeiras pesquisas educacionais foram desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas - INEP, criado em 1938. O objetivo das pesquisas era o de subsidiar o Governo na implementação de políticas educacionais eficazes.

Em 1956, criou-se o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, com objetivo de também de fornecer dados para a melhoria da qualidade da educação.

Nesta época, achava-se que o aumento do número de escolas resolveria o problema da qualidade da educação e traria desenvolvimento econômico para o Brasil. Pensando-se na melhoria do ensino, passou-se a elaborá-lo a partir de critérios técnicos, foi a época marcada pelas máquinas de ensinar, ou seja, pela instrução programada e dos testes psicológicos.

Os currículos e materiais pedagógicos chegavam prontos nas escolas, com passos que os professores deveriam seguir para aplicá-los. Se houvesse fracasso de aprendizagem por parte do aluno, explicava-se o mesmo como falha de aplicação. Neste contexto, pode-se afirmar que as escolas funcionavam como fábricas.

Nos anos de 1970, as pesquisas sobre o fracasso escolar começaram a ser analisadas à luz das ciências humanas, destacando-se mudanças na área da psicologia que começou a cruzar dados a respeito das características psicológicas e ambientais dos alunos e suas interferências na aprendizagem.

Neste período, observaram-se as influências dos estudos da teoria de carência cultural que de certa forma, produziram ideias preventivas para que o fracasso escolar das camadas mais pobres não ocorresse.

Patto (2010) traz informações, relata e critica as pesquisas sobre a carência cultural. Relata uma pesquisa realizada pela psicóloga americana Esther Milner, desenvolvida em lares de classe média e pobres.¹

Esther Milner depois de analisar a sua pesquisa chegou as seguintes conclusões: os responsáveis por crianças mais pobres não demonstravam afeto pelos filhos, não conversavam com os mesmos. Esther fez observações sobre as interações familiares durante as refeições. Nos lares de classe média ela observou mais diálogos entre pais e filhos e demonstrações de afeto.

¹ Segundo dados do Bolsa Família, programa criado pelo Governo Federal para garantir os direitos dos mais pobres, considera-se como família pobre aquela que possui renda mensal entre setenta e cento e quarenta reais por pessoa.

Patto (2010) em seu ensaio criticou a pesquisa, pois para ela a presença de uma pessoa estranha no seio familiar pode trazer inibição, principalmente nos lares mais empobrecidos. Já, nos lares de classe média, as pessoas poderiam ter se relacionado familiarmente de modo mais adequado por perceberem de algum modo os objetivos da pesquisadora, já que se tratavam de pessoas mais instruídas e informadas sobre diversos assuntos. Por isso, podem ter percebido as intenções da pesquisa e se comportado adequadamente, como o esperado de uma família de classe média da época.

Patto concluiu que esse tipo de pesquisa serviu para criar preconceitos sobre as crianças pobres que não aprendem e suas famílias, e na época de sua divulgação, tirou oportunidades dos educadores pensarem a questão do fracasso escolar de forma mais crítica e científica.

Quando os professores começaram a ter acesso à pesquisa, passaram a justificar o fracasso escolar a partir da argumentação de que os relacionamentos familiares da população mais pobre eram inadequados e contribuintes para a situação.

Somente, a partir da década de setenta começa-se a buscar a causa do fracasso escolar no interior da escola, ainda à luz das teorias de carência cultural. Começam a ser observados os efeitos da burocratização sobre o trabalho dos professores; as diferenças existentes entre a cultura escolar e a da clientela atendida; a adequação do material didático; e a discriminação no interior da escola.

Quanto à permanência das ideias da teoria de carência cultural, alguns estudiosos argumentavam que as crianças deveriam entrar mais cedo na escola para que suas carências fossem supridas, essa medida remediaria a questão das dificuldades de aprendizagem escolar.

Nos anos 1970, se inicia a divulgação dos trabalhos de Athusser sobre a escola, que defendia a ideia de que não podemos compreender a escola se não compreendermos a sociedade em que a mesma se insere.

Já na década 1980, pesquisadores brasileiros começaram a dar atenção aos autores que viam a questão da escola e do fracasso escolar de forma mais crítica como Bourdieu e Gramsci. O fracasso escolar passa a ser visto como produção da escola. A partir de então, estudiosos brasileiros passaram a estudar e pesquisar o processo de seletividade da educação, ou seja, passou-se a pesquisar a estrutura e o funcionamento e o papel dos órgãos responsáveis pelo planejamento da educação no quadro de fracasso escolar.

No fim dos anos 80, as pesquisas se voltaram para o cotidiano da escola em busca de compreendê-la, inspirados nos estudos de Agnes Heller. Este tipo de pesquisa, geralmente é desenvolvido no interior da escola e os dados recolhidos são analisados à luz de teorias de vanguarda.

Do ponto de vista histórico, as explicações sobre as origens e causas do fracasso escolar foram buscadas no sujeito que fracassa, em sua família, em seu meio sócio-cultural e no interior das instituições educativas.

No próximo tópico, procurou-se uma aproximação do conceito de fracasso escolar e qual os efeitos do mesmo na vida da criança que fracassa, principalmente à luz das ideias de Anny Cordié, que considera o fracasso escolar como a patologia de uma época que começou a ocorrer a partir da ampliação da escola pública para as classes pobres e o pensamento consumista da sociedade moderna.

3.1 Conceito de Fracasso Escolar

Cordié (1996) não considera necessário se ter uma definição precisa do que seja fracasso escolar. Ela procura descrever os sentimentos das pessoas quando escutam a palavra. Para a autora, a palavra relembra a história de escolarização de cada um. Segundo a mesma, existem pessoas que fracassaram na escola, porém ao longo da vida, tiveram força e conseguiram vencer; outros guardam para o resto da vida a amargura de terem fracassado na escola, não superam a situação e costumam apresentar consequências psicológicas e profissionais. Cordié “Afirma que o fracasso escolar atinge(...) o ser íntimo e o social da pessoa.” (CORDIÉ, 1996, p.6)

Mesmo considerando a necessidade de definição de fracasso escolar, ela aponta o que o mesmo significa para a escola e suas consequências para a criança, conforme expresso na citação a seguir.

“Está em situação de fracasso escolar a criança que não acompanha, pois, na escola, é preciso acompanhar: primeiro o programa que diz respeito o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois, acompanhar a turma, não se distanciar do rebanho.” (CORDIÉ, 1996, p.5)

Portanto, a autora classifica os efeitos do fracasso escolar na vida das crianças como sendo devastadores. Nesta situação elas podem desen-

volver uma autoestima baixa ao perceber a decepção e cobranças de professores e familiares a respeito de seu desempenho escolar.

Com isso, Cordié considera o fracasso escolar como um fenômeno complexo que pode ter várias causas e acaba ficando mais problemático quando estas causas agem em conjunto. Assim, por causa desta complexidade e característica multifatorial, a questão do fracasso escolar é difícil de ser compreendida e os envolvidos acabam procurando culpados como: o professor, a escola, as políticas públicas etc.

A autora considera o fracasso escolar como uma doença produzida pelo estilo de vida e de relacionamentos desenvolvidos pela sociedade. Sobre a questão aponta que “Cada época produz suas patologias” (CORDIÉ, 1996, p.8). Exemplifica ainda, seu ponto de vista apontando o fato de que até o final do século XIX, início do XX, ser analfabeto não se constituía em problema, pois as pessoas conseguiam postos de trabalho na sociedade, os que não sabiam ler tinham acesso a ofícios que não exigiam alfabetização.

Quando a sociedade europeia começou a se industrializar, houve desemprego, atingindo principalmente aqueles que não tinham instrução escolar. O processo de industrialização foi acabando com as formas artesanais de consumir bens de consumo. Sendo assim, a escolarização das massas começou a ter um papel importante para a economia da sociedade, pois as indústrias necessitavam de funcionários com instrução.

Atualmente, após mudanças sociais e econômicas que ocorreram na sociedade, a escola continuou tendo um papel importante na constituição da mesma. Porém tornou-se competitiva, formadora de profissionais para o mercado de trabalho e potenciais futuros consumidores de bens e serviços.

Segundo (Cordié, 1996), para a sociedade de consumo o sucesso escolar passou a ser valorizado, pois quem não conseguisse chegar aos elevados graus de escolarização não teria boas condições de competir por uma função privilegiada no meio social, condições de ter uma qualidade de vida melhor e acesso a bens de consumo.

A autora aponta também questões sociais e individuais que podem ser causadoras de fracasso na vida escolar, destacando, entre outros aspectos, o conflito de gerações que tem sua gênese nas rápidas mudanças sociais como fator de discriminação no interior da própria classe social e na família de origem da criança ou jovem que fracassa ou quando é bem sucedido, no processo de escolarização. Cordié, a título de exemplo, relata a história de uma professora de origem pobre que chegou a universidade for-

mando-se em Letras. A autora descreve o conflito vivido pela referida professora ligado ao sentimento de rejeição que nutria por sua família de origem humilde e depois o de culpa por se envergonhar dos parentes pobres. Quanto ao fracasso escolar nas sociedades de consumo Cordié acrescenta que o “fracasso escolar se tornou sinônimo de fracasso de vida.” (CORDIÉ, 1996, p. 20)

As ideias de Cordié vão além da causalidade social, apresenta sua visão sobre fatores problemáticos referentes ao primeiro ano de escolarização, abordando questões relacionadas com a cobrança social, de educadores, dos pais e dos sentimentos da própria criança que fracassa.

Quanto à criança, pode-se afirmar que desde pequena já chega na escola percebendo que estão ali para aprender e logo começam a ser cobradas pelos adultos neste aspecto, sejam pais ou professores. As pessoas que de alguma maneira têm contato com crianças, na maioria das vezes se esquecem ou não sabem que para se aprender algo se faz necessário o desejo de aprender, a criança aprende quando é movida pela necessidade e curiosidade. O ato de aprender demanda desejo e o desejo deve surgir no aprendente.

Sabe-se que a criança já nasce programada para aprender, explorar o mundo que a cerca, algumas vezes essa programação natural, esse desejo de aprender, acaba sendo inibido no ambiente escolar.

Cordié (1996) aponta que com ampliação de oportunidades de escolarização, estas questões ligadas à individualidade e o desejo foram deixadas de lado. O processo trouxe consigo o pressuposto de que todas as crianças são iguais e devem aprender as mesmas coisas da mesma maneira e em um mesmo período de tempo. Assim, as diferenças individuais foram esquecidas. Segundo Cordié (1996), essa incompreensão da criança enquanto desejante pode desenvolver na mesma inibição em relação à aprendizagem.

Além desta questão institucional, a autora faz considerações sobre as expectativas dos familiares em relação à aprendizagem da criança. As expectativas dos pais em relação à escolarização dos filhos, pode ter um peso negativo em relação à aprendizagem da criança. Desde cedo, elas começam a perceber as cobranças por desempenho, os pais ficam atentos ao desenvolvimento escolar dos filhos, principalmente no período da alfabetização inicial.

Em certos momentos, comparam o desenvolvimento escolar do filho com o de outras crianças ou irmãos. Alguns chegam a comparar o

andamento da alfabetização entre classes e se perceberem que o filho está demorando a aprender ou muito atrás em relação a outras turmas solicitam a diretores e coordenadores que mudem a criança para a turma que, no ponto de vista deles, está mais avançada no processo. Quanto à aprendizagem sabe-se que a criança pode corresponder as expectativas dos pais ou não.

Cordié (1996) aponta que a cobranças de desempenho das aprendizagens da criança acabam envolvendo os professores, que mesmo sem querer, coincidentemente, repassam sua angústia e ansiedade para os alunos. Sabe-se que os professores são cobrados por seus superiores que exigem bons resultados e eficiência. Em contrapartida, os educadores buscam ser reconhecidos por seu trabalho e se não conseguem alfabetizar alguns alunos no tempo esperado, isso se torna um problema.

Assim, percebe-se que neste contexto de expectativas e competitividade em relação a aprendizagens, os professores, geralmente, não levam em consideração os mecanismos utilizados pelas crianças para aprender antes da fase de escolarização. Lembrando que alguns educadores podem não ter conhecimentos aprofundados sobre o desenvolvimento infantil e de como seus alunos constroem aprendizagens.

Sabe-se que a falta de conhecimentos ou o desconhecimento sobre o desenvolvimento biológico, psicológico, social e cognitivo das crianças pode gerar intervenções pedagógicas inadequadas e criar barreiras para a aprendizagem. Deve-se ter em mente que o desenvolvimento das crianças não são iguais, existem disparidades.

Como efeito de exemplo da complexidade e necessidade de se ter aprofundamentos de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, pode-se citar comentário que Cordié faz a respeito da crise edipiana:

“Mas há uma outra disparidade entre as crianças: é a que diz respeito à crise e edipiana, ele deve renunciar à sua posição de criancinha protegida, garantida pelo meio familiar, e se tornar um ser social confrontado à lei do grupo. É a idade que deve relaxar sua ligação com a mãe. A separação implica um trabalho de luto, um doloroso trabalho psíquico de remanejamento das posições subjetivas. Em vez de ser o objeto que satisfaz o Outro a criança deve tornar-se um sujeito inteiro: do status de objeto que satis-

faz o outro, deve passar ao status de sujeito desejante.”
(CORDIÉ, 1996, p.28)

Portanto, observa-se que o primeiro ano de escolarização é de vital importância para a criança, Cordié (1996) ainda ressalta que “A problemática epidiana não-resolvida envenena os primeiros passos do sujeito em sua vida escolar.” (CORDIÉ, 1996, p.24).

Assim, a autora apresenta uma abordagem fenomenológica do fracasso escolar, discutindo situações a partir da realidade francesa. Porém, ao analisar seu ensaio, percebe-se situações semelhantes as encontradas nas salas de aula da realidade brasileira, principalmente, quando a mesma aborda as causas do fracasso escolar e como a criança pode reagir ao perceber que fracassa.

Cordié, procura analisar todos os fatos, pessoas e ambientes envolvidos no problema, na busca de sua causalidade. Para ela, conforme o trecho abaixo, o fracasso escolar não tem uma causa única:

“Nunca há uma causa única para o fracasso escolar, há sempre a conjunção de várias causas que, agindo umas sobre as outras, interferem. Essa interação, com seus efeitos de bumerangue, lembra uma espécie de círculo vicioso, com a dificuldade, quando não impossibilidade de se sair dele num determinado momento.” (CORDIÉ, 1996, p.30)

A autora ainda analisa as várias causas que combinadas podem produzir o fracasso escolar. Aponta as dificuldades das crianças mais pobres ao chegar na escola e qual pode ser a reação daquela que percebe o próprio fracasso.

Levando-se em consideração a situação econômica e social dos alunos pode-se afirmar que, geralmente, nas famílias mais pobres a maioria dos pais não costumam acompanhar a vida escolar dos filhos, não comparecem as reuniões, não atendem as solicitações de comparecimento para tratar de algum assunto ligado a vida escolar da criança. Esta situação pode ter duas explicações: os pais podem não ter tempo de acompanhar a vida escolar dos filhos por questões de sobrevivência ligadas ao trabalho ou realmente não se interessam em acompanhar a vida escolar da criança.

Baseando-se no quadro acima descrito, fica difícil para as unidades escolares estabelecerem parcerias com as famílias para tentar minimizar a questão do fracasso escolar. A escola, em certas situações que envolve o fracasso, precisa ajudar a criança a vencê-lo, independente da participação da família. A instituição de ensino sem a participação da família não tem como analisar em profundidade essa conjunção de causas, pois algumas crianças necessitam de uma avaliação multidisciplinar que não é possível ser feita sem a colaboração dos genitores.

Aponta-se que as crianças oriundas de lares pobres chegam às escolas com algumas defasagens nas linguagens oral e escrita, pois em seus lares não há estimulação nestes aspectos. Se a criança oriunda de família de baixa renda tivessem acesso a creches de boa qualidade, as defasagens seriam menores. A situação da criança pobre fica mais complicada na questão das aprendizagens se as exigências da escola estiveram acima de suas capacidades. As escolas precisam levar em consideração que algumas crianças são formadas por via de um único veículo de contato com a leitura e escrita e a instituição escolar é a oportunidade de ampliar sua visão de mundo. A escola precisa se adequar pedagogicamente as reais necessidades educativas de sua clientela para tentar minimizar ou prevenir as situações de fracasso escolar. Cordié (1996) adverte que “A posição de fracasso que a criança ressentida, caso perdue, inicia um processo de exclusão, de rejeição.” (CORDIÉ, 1996, p.28)

Com isso, a criança pode reagir de diferentes maneiras em seus primeiros momentos de fracasso escolar. Algumas não demonstram passividade, ou seja, começam a apresentar comportamentos não adequados, resiste a autoridade do professor, se recusa a fazer as tarefas, torna-se agressiva, e por causa desta revolta, a criança pode ser rejeitada. Sobre esta questão de rejeição no ambiente escolar, Cordié aponta que “Da rejeição escolar, como a revolta que se segue a ela, chega-se à rejeição social com atitudes de marginalização e de delinquência” (CORDIÉ, 1996, p33)

Em contrapartida, algumas crianças aceitam o fracasso escolar sem rebeldia, ficam apáticas, não fazem ou participam de nada na sala de aula, tornam-se o mau aluno e aceitam essa condição. Segundo a autora, esse tipo de criança é a que não recebe atenção dos professores, permanece na escola mais tempo que o necessário e se não receber a ajuda necessária a tempo, o estado de imobilidade passa a fazer parte dela, como se fosse uma segunda natureza.

Portanto, o diferencial da escola para não contribuir para a produção do fracasso escolar seria a flexibilidade de tempo e de currículo e a valorização das potencialidades da criança. Geralmente, este quadro favorável é encontrado em escolas que continuam aproveitando as aprendizagens da pré-escola. Neste tipo de ambiente, as pressões e angústias de pais e professores são abrandadas e assim, esse tipo de situação favorece a integração da criança e os desenvolvimentos de aprendizagens sem entraves.

Em virtude do que foi relatado neste tópico, concorda-se com Cordié, quando ela afirma que o fracasso escolar é difícil de se definir, pois tratam-se de crianças que por várias causalidades não conseguem desenvolver de maneira adequada a leitura e escrita.

Percebe-se também, que os estudos de Anny Cordié a respeito de sua visão psicanalítica de crianças com problemas de fracasso escolar são profundos e enriquecedores para pedagogos, psicopedagogos e professores.

E por fim, alerta-se que não é uma tarefa simples conceituar o fracasso escolar, pois trata-se de um fenômeno.

A fim de ampliar esta reflexão acerca do fracasso escolar, no tópico que se segue, observou-se a visão de diversos teóricos sobre este importante tema.

3.2 Visão de Teóricos

Buscando-se ampliar o conhecimento a respeito do fracasso escolar dialogou-se com diferentes autores entre eles pode-se citar: Fernandez (2008), Bossa (2002) e Cordié (1996) – esta última bastante abordada no tópico anterior.

Para os autores pesquisados, o fracasso escolar se constitui em produção, pois tem uma trajetória histórica e se materializa como realidade devido a desigualdade das oportunidades escolares.

Para Fernández (2008) o fracasso pode ser produzido pela escola. Pode ocorrer um choque entre a escola e o aluno, causado pela falta de adaptação do mesmo ao ambiente escolar. Além disso, pode haver questões de vínculo entre professor e aluno, questões metodológicas ou ideológicas. A autora aponta também, levando em consideração sua experiência em atendimentos, que 50% dos problemas de aprendizagem dos alunos liga-se

as questões escolares que acabam promovendo rejeição, repetência e a estigmatização do aluno fracassado. Para Fernández portanto, o “fracasso escolar na escolarização da maioria deles é um problema reativo a um sistema que não os aceita, que não reconhece seu saber e os obriga a acumular conhecimentos.” (FERNÁNDEZ, 2008, p,88).

Nadia Bossa analisa a questão da produção do fracasso escolar levantando dados históricos que expliquem a questão. Concorda com outros autores do campo psicopedagógico sobre o assunto, quando os mesmos afirmam que os primeiros a estudar e explicar os problemas de aprendizagem foram os médicos. Quanto às explicações fornecidas por eles baseavam-se em problemas congênitos e hereditários.

Estes primeiros estudos foram desenvolvidos no século XIX, muitos educadores desta época tinham formação na área da medicina, entre tantos cita-se Seguin, Itarde, Esquiral, Montessori, Clepaéde, Decroly.

Assim, Bossa (2002) afirma que durante muitos anos, poucos estudiosos procuraram estudar a relação entre os problemas de aprendizagem e a personalidade. Aponta que Melanie, Persom, Rapaport como autores que conseguiram relacionar as dificuldades de aprendizagem com a abordagem psicanalítica. Percebeu-se que em alguns casos, o problema de aprendizagem escolar podia estar ligado a afetividade da criança e quando a questão é resolvida o sintoma desaparece. Portanto, a autora estabelece relações entre a inteligência e a aprendizagem escolar afirmando:

“Por outro lado, não é suficiente ter uma grande inteligência para fazer uma boa aprendizagem escolar. A possibilidade de aprendizagem escolar está relacionada diretamente à estrutura de personalidade do sujeito. Para aprender o que a escola ensina, é necessário, além de outras coisas, uma personalidade equilibrada, mediamente sadia e emocionalmente madura (...)” (BOSSA, 2002, p.24)

Conclui-se com isso, que o sucesso na aprendizagem escolar não depende apenas da inteligência da criança, mas de um conjunto de elementos que devem estar em equilíbrio. O aluno necessita ter uma maturação biológica, um ambiente social rico em interações saudáveis e estar emocional e afetivamente resolvido.

Destaca-se que a maioria dos estudiosos em psicopedagogia não se limitam a considerar apenas fatores psicológicos e individuais quanto a questão da aprendizagem escolar, procuram demonstrar a influência das questões sociais mais amplas que afetam a escola e a população de baixa renda e que contribuem para a produção do fracasso escolar.

Quanto as causas do fracasso escolar, Bossa (2002) uni-se a Cordié que concebe o mesmo como uma patologia recente que começou a ser percebida a partir do século XIX com o surgimento da escolaridade obrigatória . Nas explicações das causalidades, ambas procuram abordar o tema de forma abrangente. Sobre a perspectiva de análise da questão, Bossa afirma: “Adotamos uma perspectiva que considera o fracasso escolar como sintoma social e o analisa no contexto individual, no cultural e no contexto escolar.” (BOSSA,2002,p.25).

Entende-se que a escola produz fracasso escolar em seu interior e pode ser uma geradora de obstáculos para a efetivação de seus objetivos, enquanto instituição educativa, seja nas suas relações internas relacionadas com as disputas de poder e conflitos, na rigidez de hierarquia, na burocratização desnecessária que acaba impondo tarefas para os professores que lhes roubam tempo, desviando-os de seus focos principais que seriam o planejamento adequado a sua turma e elaboração de um Projeto Político Pedagógico coletivo.

Tendo como base as questões internas da escola deve-se buscar as causas do fracasso escolar em seu interior, nas relações interpessoais, nos fazeres diários, sem contudo, desconsiderar o afetivo , a subjetividade dos aprendentes, assim como o contexto sócio- cultural no qual os mesmos encontram-se inseridos.

Dorneles (1987) afirma que no Brasil o fracasso escolar se transformou em fenômeno de massa por atingir crianças e adolescentes das classes menos favorecidas. Ela classifica como casos de fracasso escolar os casos de evasão e repetência. Para seu estudo, a autora realizou uma pesquisa participante em uma escola pública de Porto Alegre que atendia alunos de baixa renda do primeiro ao quinto ano de escolaridade. A escola tinha um percentual de 35% de repetência e evasão escolar. O que motivou-a a desenvolver a pesquisa foi a inquietação que sentia com as explicações psicopedagógicas para os casos de fracasso escolar, pois em sua época de formação, o fracasso era atribuído a questões individuais dos alunos.

Durante a pesquisa, Dorneles (1987) observou o processo de ensino e aprendizagem, incluindo entrevistas com professores, orientadores e diretores e observações nas salas de aula. O objetivo do estudo se constituía em conhecer mais profundamente o papel da escola na seletividade e no fracasso escolar e para alcançá-lo observou-se os tipos de atividades desenvolvidas, o tempo utilizado para cada uma delas e a relação entre professores e alunos. As observações foram distribuídas em categorias, ou seja, momentos quando o professor estava transmitindo um conhecimento, execução de atividades e controle da disciplina da turma.

Dorneles (1987) concluiu que a maioria das atividades em sala de aula se constituíam em cópias do quadro, resolução de exercício de fixação ou de livros didáticos. Quanto as relações entre professores e alunos, a autora percebeu que os professores não levavam muito em consideração os questionamentos verbalizados pelos alunos durante diálogos que surgiam em sala de aula. Então, concluiu-se que os docentes não valorizavam a fala das crianças. Assim Dorneles (1987) caracterizou as relações entre professores e alunos como autoritárias e apontou o que gera esse tipo de prática em sala de aula.

“As concepções de aprendizagem que subsidia essa prática é uma concepção positivista de educação: o conhecimento é algo estático, acabado e aos alunos só cabe reproduzi-los na forma como é exposto pelo professor. As trazidas pelos alunos não são consideradas, não são discutidas, mas ao contrário, reprimidas ou desvalorizadas.” (DORNELES, 1997, p 259).

Com isso, Dorneles aponta que esses problemas que ocorrem no interior da escola causam fracasso escolar. A autora relata que os professores tem uma tendência a voltarem sua atenção aos alunos que se comportam bem. Para ela, o fato ocorre por causa da cristalização que os professores trazem na sua mente de aluno ideal, ou seja, crianças quietas, obedientes, que conseguem compreender os conteúdos com facilidade.

Geralmente, quando os professores atendiam alunos mau comportados ou com problemas de aprendizagem, eles ficam desmotivados, passavam a prever o futuro escolar das crianças e costumavam não fazer muitos investimentos nos mesmos.

Dorneles (1997) observou ainda, que em turmas que possuíam 30 alunos, alvo da pesquisa, de três a oito deles se encaixavam no perfil do aluno ideal imaginado pelos professores. Concluiu-se que a maioria dos alunos das turmas que foram alvo da pesquisa não eram atendidos adequadamente em suas necessidades pedagógicas.

No contexto relacional acima descrito ocorre um processo de desvalorização duplo. Por parte do professor que em seu pensamento acha que o aluno não vai aprender e não se sente competente para ensiná-lo. Em contrapartida, o aluno acaba se sentindo incapacitado para desenvolver aprendizagens.

Dorneles também dialogou com os professores a respeito da causa do fracasso escolar dos alunos. Com isso a autora queria captar as concepções dos mesmos a respeito da questão. Os docentes apresentaram respostas reducionistas, sem embasamento científico. A maioria culpou as famílias e/ou o comportamento dos alunos. Durante as entrevistas realizadas pela pesquisadora poucos professores levaram em consideração a formação profissional deficiente, como uma possível causa do fracasso escolar.

Percebeu-se assim, pelas respostas dadas pelos professores, o processo de alienação. Eles não conseguiram incluir a questão social mais ampla, que obrigam as famílias menos favorecidas a ter uma dinâmica diferenciada das pessoas de classe média e não compreendem o papel que a escola pública tem desenvolvido na questão da seletividade e reprodução social.

Portanto, as pesquisas aqui apresentadas e desenvolvidas por diversos autores demonstraram as várias facetas do fracasso escolar e como o mesmo é encarado, muitas vezes de forma preconceituosa e errônea por professores, alunos e pelo próprio sistema escolar.

4. Psicopedagogia

A psicopedagogia surgiu na Europa no século XIX. Os primeiros a se preocupar com os problemas de aprendizagem foram os médicos. Buscou-se a interlocução de dois autores Bossa (2000) e Kiguel (1987), para um melhor conhecimento do surgimento da psicopedagogia, seu conceito e abrangência.

Segundo Bossa (2000) a psicopedagogia nasce a partir da necessidade de se compreender os problemas de aprendizagem e da busca de soluções para o mesmo. A autora a percebe em seu aspecto clínico, ou seja, cada situação analisada é única, deve-se fazer o diagnóstico da mesma e buscar intervenções pertinentes para aquela situação específica. Bossa percebe a psicopedagogia em três sentidos ou direções: “como uma prática, como um campo de investigação do ato de aprender e como (pretende-se) um saber científico.” (BOSSA, 2000, 14 p)

Para a autora portanto, o profissional que pretenda caminhar no campo psicopedagógico necessita possuir alguns conhecimentos de psicologia da aprendizagem e genética; teorias da personalidade; fundamentos de biologia e linguística; conhecer a sociologia, filosofia e como se realiza um atendimento psicopedagógico. Percebe-se que um curso de curta duração não daria subsídios para a prática, somente estudos permanentes, o trabalho diário, intercâmbios com profissionais de outras áreas e muita dedicação.

Kiguel (1987) afirma que inicialmente a psicopedagogia surgiu do hiato entre a psicologia e a pedagogia, visando à integração da última a outras ciências como a psicologia, a fonoaudiologia, a neurologia e psicolinguística, objetivando compreender a aprendizagem humana.

A autora percebe o trabalho do profissional em psicopedagogia em dois aspectos básicos: o preventivo e o curativo. Em seu caráter preventivo o psicopedagogo atuaria nas escolas como assessores de profissionais da mesma nos assuntos ligados ao processo evolutivo das aprendizagens escolares, auxiliando na adequação de planejamentos.

Assim, o psicopedagogo em sua função curativa atenderia a crianças com problemas de aprendizagem já instalados, realizando anamense, análises do material escolar utilizado pelo aluno, realizaria contatos com a escola, faria observações da criança em situações de aprendizagem e, por fim, daria um diagnóstico final depois da criança ter sido analisada por uma equipe multidisciplinar.

Porém, como já citado, os primeiros interessados a pesquisar os problemas de aprendizagem foram os médicos e os laboratórios de pesquisa foram instalados em anexos de hospitais psiquiátricos. Nestes locais os internos eram rigidamente classificados segundo suas patologias. Neste contexto hospitalar surge o conceito de anormalidade.

Segundo Bossa (2000) esse enfoque orgânico orientou por longo tempo a concepção de professores sobre os problemas de aprendizagem e

suas causas. Sendo assim, quando os educadores se deparavam com crianças que não aprendiam, as consideravam anormais, portadoras de alguma disfunção que atrapalhava o processo de aprendizagem.

Segundo Scoz (1994), na década 1970, os psicopedagogos seguiram este mesmo enfoque orgânico e patológico, buscando a causa do fracasso escolar no desenvolvimento orgânico da criança. Segundo a autora, esta maneira de se pensar o fracasso escolar teve sua origem em estudos efetuados por pesquisadores da Europa e América.

Scoz aponta ainda, que nesta época foram divulgados os estudos de JHOSON-MYKLEEBUST. Estes estudiosos desenvolveram o conceito de Disfunção Cerebral Mínima (DCM) e os de distúrbios da aprendizagem, as afazias, disgrafias, discalculias e dislexia. As crianças que eram agitadas ou lentas para aprender já chegavam nos consultórios com diagnósticos estabelecidos por responsáveis ou professores a algumas chegavam até a serem medicadas.

Scoz (1994) diz que esse conceito de DCM acarretou uma maior aceitação da criança por parte de professores e responsáveis, já que os mesmos começaram a deduzir que o aluno não tinha culpa por ter problemas na aprendizagem. Com isso deixavam de investir na aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades destas crianças.

A autora esclarece portanto, que orientação organicista começou a mudar em relação a aprendizagem com a divulgação dos conhecimentos da psicanálise que apontava a importância das relações entre adultos e crianças, porém a concepção organicista ainda permaneceu influente na área educacional.

Segundo Bossa (2000) a psicopedagogia surgiu da necessidade de se buscar respostas que contribuíssem para a compreensão e solução dos problemas de aprendizagem e apresenta duas vertentes: a clínica e institucional.

Em sua vertente clínica é voltada, segundo a autora, à pesquisa, à compreensão do processo de conhecimento. Bossa procura esclarecer essa vertente afirmando:

“Esse caráter clínico significa levar em conta a singularidade do processo a ser investigado, recorrendo para tanto a planos diagnósticos e intervenções que lhe são específicos tanto no trabalho institucional como no trabalho clínico.” (BOSSA, 2000, p.14).

Bossa (2000) defende ainda, que no trabalho psicopedagógico pode-se considerar a escola com um dos pontos de partida, já que a instituição cumpre o papel social de transmitir conhecimentos, cuidar do desenvolvimento intelectual de crianças e jovens, da sociedade e completa seu ponto de vista afirmando “A escola, afinal, é responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano.” (BOSSA, 2000, p.90). Considera assim, que como a escola é participante da aprendizagem e inserção social de crianças e jovens, ela se torna objeto de atenção da psicopedagogia em sua vertente preventiva.

Ao reforçar o peso e importância da escola na vida da criança, Bossa manifesta as opiniões de Mannoni e Dolto que consideram à escola como geradoras de neurose. Segundo Bossa, Dolto considera a falta de adaptação da criança na escola como um sintoma de saúde. Neste contexto a psicopedagogia em sua ação preventiva aborda a instituição escolar, analisando o processo de ensino, as relações que se estabelecem e de que forma elas podem estar afetando o processo de aprendizagem. Nadia Bossa explica a função preventiva da psicopedagogia da seguinte maneira:

“Na função preventiva, cabe ao psicopedagogo: detectar possíveis perturbações no processo de ensino e aprendizagem: participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, a fim de favorecer processos de integração e troca: promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; realizar processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto de forma individual quanto em grupo.” (BOSSA, 2000, p, 14)

Dando continuidade a esta relevante reflexão, no próximo tópico abordou-se como a psicopedagogia pode contribuir com possíveis soluções para o problema do fracasso escolar e de quais estratégias o psicopedagogo pode lançar mão para a resolução da questão.

4.1 Posição da Psicopedagogia

Neste tópico procura-se definir as possíveis contribuições da psicopedagogia na questão do fracasso escolar.

Para Bossa “a escola é (...) a grande preocupação da psicopedagogia em seu compromisso de ação preventiva.” (BOSSA, 2000, p90). A afirmação decorre do fato de a escolar ser a responsável pela inserção do indivíduo na sociedade, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo e transmitindo o patrimônio cultural da sociedade.

Em reforço a importância das instituições educativas a autora cita Mannoni e Dolto. Para Mannoni a escola depois da família se tornou uma fabricante de neuroses. Para Dolto, quando a criança não se adapta à escola pode ser um sintoma de saúde. Nestes casos, a criança se sente mutilada e não aceita o que para ela parece ser inútil ou sem sentido, conforme afirma Bossa a seguir.

“A Psicopedagogia, no âmbito da sua atuação preventiva, preocupa-se especialmente com a escola. Dedicando-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional e sanitários no âmbito das organizações, atuando numa modalidade cujo caráter é clínico, ou seja, realizando diagnóstico institucional e propostas operacionais pertinentes.”
(BOSSA, 2000, p.91)

Para Bossa, o psicopedagogo deve analisar a escola levando em considerações todos os fatores de influência, a metodologia, os aspectos sócios-culturais, a família e as questões sociais mais gerais, pensando também no ponto de vista do professor que é o elemento responsável pela aprendizagem, considerando o do aluno que está na posição de quem aprende.

Sobre o papel do psicopedagogo na escola a autora apresenta a opinião de Telma Weisz que considera como função da psicopedagogia buscar a melhoria das relações com a aprendizagem na escola tanto de alunos como de educadores e dessa forma, possibilitar aos envolvidos uma postura crítica sobre a escola onde atuam.

Seguindo o pensamento de Weisz, Bossa (2000) apresenta a tendência atual da psicopedagogia concernente a escola que caminha para uma visão geral, levando em consideração aluno, professor, família e sociedade.

Com relação ao aluno a autora afirma que se tudo correu bem em seu meio social e familiar antes de sua chegada na escola, a instituição não terá dificuldades com a criança, pois a mesma chegará com o desejo de

aprender. Para Bossa, portanto, a criança “ingressa na escola com um desenvolvimento construído a partir do intercâmbio com o meio familiar e social, o qual pode ter funcionado tanto como facilitador quanto inibidor no processo de desenvolvimento afetivo –intelectual.” (BOSSA, 2000, p. 92). Ela considera que o desenvolvimento afetivo relacional é um dos focos do trabalho do psicopedagogo em sua função de assistência escolar.

Bossa também aborda que a afetividade é retratada em emoções, sentimentos, paixões, acompanhados de sentimentos de prazer ou desagrado. As crianças manifestam estes sentimentos na escola, principalmente frente ao professor que para ela é um estranho e não leva em consideração os seus saberes infantis. Para a autora “Em seus eventuais bloqueios, a afetividade pode estar operando de forma a impedir a aprendizagem.” (BOSSA, 2000, p.92).

Com isso, a situação da criança na escola pode se demonstrar complicada, se for analisada criteriosamente. Ela não tem como escolher a escola que vai frequentar e o programa escolar já se encontra preparado e é ministrado por uma pessoa estranha para ela, neste caso, o professor.

Frente a esta realidade, Bossa percebe que se faz importante analisar a situação do professor em relação a aprendizagem, pois se o mesmo não tiver tido em sua trajetória pessoal situações verdadeiras de construção de conhecimento, ele não terá como conduzir o aluno por este caminho, apenas o levará a decorar conceitos e informações e apelará para a memorização de conteúdos. Bossa lembra que “é importante levar em conta que os professores que ensinam desta forma são aqueles que, por sua história vincular não aprenderam outra forma de aprender.”(BOSSA, 2000, p.93).

A autora também aborda a questão do poder e autoritarismo na sala de aula. Normalmente o professor sente medo de perder o lugar do dono do saber e não dá importância as colocações dos alunos. Para a autora o professor deve permitir ao aluno pensar, criticar e mostrar sua raiva contida, conforme relata o trecho abaixo.

“(...) pensar a escola à luz da psicopedagogia implica nos debruçar especialmente sobre a formação do professor. Pode-se dizer, por conseguinte, que uma das tarefas mais importantes na ação psicopedagógica preventiva é encontrar novas modalidades para tornar a formação do professor mais eficiente.” (BOSSA, 2000, p.94)

Portanto, Bossa mostra que a escolha da profissão docente, geralmente, não é consciente, e este aspecto deve ser contemplado em sua formação, para que o professor possa ter maturidade para lidar com alunos e outros profissionais da escola. Além disso, o educador precisa conhecer o motivo de algumas manifestações dos alunos e não levá-las para o contexto pessoal. Assim, contribuir com a formação inicial e continuada de professores seria uma forma da psicopedagogia ajudar a elucidar a questão do fracasso escolar.

Com isso, o presente tópico buscou esclarecer os pontos essenciais do fazer psicopedagógico e o quanto é essencial na formação do profissional de psicopedagogia, o estudo dos diversos agentes do ambiente escolar: professor, aluno, família e a escola enquanto seu papel na sociedade.

5. Considerações Finais

O objetivo do trabalho constituiu-se em conhecer o papel da escola na produção de situações de fracasso escolar, levando em consideração as possíveis contribuições da psicopedagogia.

Iniciou-se a pesquisa com autores da área da sociologia que procuram estudar a escola e a necessidade de seu surgimento. A instituição passou a ser necessária a partir do aumento da complexidade da sociedade e da necessidade da divisão social do trabalho e do poder.

A escola como a conhecemos surgiu nos séculos XVIII e XIX quando aparece a necessidade de instrução da população em geral e que foi a partir da Revolução Francesa que a ideia do ensino público se espalhou pela Europa e América até os outros continentes.

Neste contexto de revoluções e mudanças foi se desenhando dois tipos de escola uma para os ricos e outra para os pobres. Neste contexto, a questão do fracasso escolar começou a ser observada a partir da entrada no circuito educativo da população mais humilde. Sobre o ponto de vista histórico, quando se buscou uma causa para o fracasso escolar, observava-se o estudante que fracassava, sua família, seu organismo e o meio sócio-cultural de sua vivência.

Para psicopedagogos como Fernández (1991), Scoz (1996), Dorneles (1987), Bossa (2002) e (2000), Cordié (1996) há outros fatores a serem levados em consideração ao se analisar a questão do fracasso esco-

lar, uma vez que o consideram como um fenômeno multifacetado, fruto de uma época, que atinge um sujeito em particular e este dará sua resposta ao fracasso, de alguma forma.

Como foi visto neste estudo, a escola é o cenário mais propício para a demonstração do desconforto do sujeito, por causa de suas possibilidades de mobilização seja de professores ou responsáveis.

Dorneles (1987) apresenta considerações sobre a escola e seu funcionamento interno, apontando problemas no ensino e deficiências na formação do professor. Atualmente, estas deficiências ainda são observadas, geralmente, alguns professores demonstram não saber o que ou como ensinar, acabam acompanhando manuais didáticos sem considerar as especificidades e maneiras diferenciadas de aprender dos alunos.

Além disso, não se desconsidera que o fracasso escolar pode ter causas familiares que de alguma forma inibem a aprendizagem do sujeito e ao mesmo tempo não se descarta a parcela da escola no agravamento desta situação.

Conclui-se este trabalho em concordância com Bossa quando afirma que “(...) pensar a escola à luz da psicopedagogia implica nos debruçar especialmente sobre a formação do professor.”(BOSSA, 2000, p. 94).

Sabe-se portanto, que a formação inicial e continuada dos professores no Brasil a cada dia se mostra mais precária, sai-se das universidades sem conhecer a realidade da escola pública e de seu alunado. O estudo aponta para causas que combinadas produzem o fracasso escolar e ressaltase que o professor apresenta problemas e dificuldades na questão do conhecimento, como adquiri-lo e repassá-lo e como reconstruí-lo com seus alunos.

A psicopedagogia também tem um importante papel na formação desses professores desconstruindo entre outros “mitos” escolares como o do fracasso escolar.

6. Referências

BASSEDAS , Eulália. Sujeitos e sistemas envolvidos no diagnóstico psicopedagógico. In: **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Artes Médicas,1996.

BOSSA, Nadia A. Fracasso Escolar: um sintoma social da contemporaneidade. In: **Fracasso Escolar um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Introdução. In: **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições da prática**. 2º Ed. Porto Alegre: Editora Artimedede , 2000.

BOTO, Carlota. Indagações pedagógicas da Revolução Francesa: In: **A escola do homem novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. 1ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOURDIEU, Pierre & Champagne, Patrick, Os excluídos do interior, publicado originalmente In: **Actes de La recherche em sciences sociales**. Paris: n.91\92, março de 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação & Educações: Aprender com o índio. In: **O que é educação**. 33ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995,

CORDIE, Anny. Fracasso escola, patologia do nosso tempo. In: **Os Atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**, 1ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

_____. Abordagem fenomenológica de algumas situações de fracasso escolar. In: **Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas,1987.

DORNELES, Beatriz Vargas. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. In: Psicopedagogia: **O caráter interdisciplinar na formação e atuação: Beatriz Judith Lima Scoz e outros**. Porto Alegre: Artes Médicas,1987.

FERNÁNDEZ, Alicia. O fracasso na aprendizagem. In: **A inteligência aprisionada** . Porto Alegre, 1991.

GADOTTI, Moacir .Conclusão: Desafios da educação pós-moderna. In **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2006.

KELLNER, Douglas. Lendo Imagens Criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: **Alienígenas na sala de aula** 7º Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KIGUEL, Sônia Moojen. Abordagem psicopedagógica da aprendizagem. In: **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação profissional**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. Prática educativa e sociedade. In: **Didática**. São Paulo: Cotez, 1994.

MEKSENAS, Paulo. A educação segundo o funcionalismo In: **Sociologia da educação: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 13º Ed. São Paulo: 1988.

PATTO, Maria Helena. A era das revoluções e a era do capital. In: **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. 3ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PILETTI, Claudino e PILETTI, Nelson. A educação Burguesa. In **Filosofia e história da educação**. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 1986.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Durkheim e o pensamento sociológico. In: **Sociologia da educação**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____. Três Visões sobre o processo educacional no século XX. . In: **Sociologia da educação**. 6º Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCOZ, Beatriz. Introdução. In: **Psicopedagogia e a realidade escolar: O problema escolar e de aprendizagem**. 3º Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.