

FRACASSO ESCOLAR: A ESCOLA E AS DIFERENÇAS DE APRENDIZAGEM

SAMANTHA MARIA MONTEIRO DA SILVA

PMF. E-mail: samanthapedagogiaufc@gmail.com

Introdução

O fracasso escolar é um desafio constante presente nas escolas de nosso país. É comum ser definido como algo que decorre das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os educandos que não obtêm êxito nos conteúdos são excluídos da escola. De acordo com esta instituição, o problema não está em suas práticas pedagógicas, mas nos alunos que não conseguem acompanhar o ritmo do ensino e/ou a forma como o mesmo está sistematizado. Perrenoud (2000) afirma que,

Essa visão que neutraliza o fracasso impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm. (p.18)

Se o fracasso escolar é tão presente na realidade educacional de nosso país, a grande questão é: “Por que o pensamento educacional brasileiro tem tantas dificuldades em ultrapassar essas velhas concepções?” (ARROYO, 1997, p.12) O autor aponta algumas hipóteses na tentativa de resolução para esta questão. A primeira hipótese se refere ao fato de existir uma cultura do fracasso. “Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar.” (ARROYO, 1997, p. 12) Se tal realidade é tida como uma cultura, isso significa que pode ser entendida como natural, ou seja, já está enraizado neste con-

texto, podendo ser classificado assim como o que Luckesi (1993) denomina de senso comum.

Para Luckesi (1993), o senso comum é um elemento presente na prática pedagógica que não contribui para a aprendizagem dos alunos. Os professores caem na rotina e não se questionam se os métodos de trabalho adotado por eles, atividades padronizadas são a melhor forma de condução. É comum a execução de práticas, em cuja base não há reflexões críticas, se o planejamento, os procedimentos de trabalho ou as atividades correspondem às exigências sociais, necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. O senso comum contribui para a manutenção do sistema ao qual nos encontramos, dominado pela elite da sociedade. Dessa forma, é preciso romper com este paradigma e repensar a prática pedagógica, a fim de formar sujeitos críticos capazes de intervir na sociedade em que estão inseridos.

Arroyo (1997) elenca a segunda hipótese na tentativa de explicar o fenômeno do fracasso escolar, afirmando que “[...] a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir.” (p.13) Observa-se que a Escola está configurada para excluir, portanto, se houver o desejo de mudança, será necessário rever toda a estrutura de tal instituição, desde a proposta pedagógica, documento que norteia o processo de ensino-aprendizagem à prática em sala de aula.

Na terceira hipótese levantada, o autor afirma que o

[...] desemprego, a miséria, os baixos salários dos professores, a degradação moral e cultural da sociedade [...] Essa realidade econômica e social é o caldo dessa permanente reprodução da cultura da segregação e da exclusão de que a cultura do fracasso escolar faz parte. Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. Ao menos ficam mais expostos os mecanismos, as atitudes, os valores e os preconceitos que legitimam o

fracasso escolar. Fica mais destacado que nossa escola não foi estruturada para permitir uma experiência educativa e cultural para a infância pobre. Nem diante da degradação social da maioria da infância e da adolescência a escola revê sua estrutura seletiva e excludente. (ARROYO, 1997, p.18)

A escola, nesta perspectiva, legitima o fracasso escolar ao excluir seus alunos, como o faz a sociedade como um todo com a classe menos favorecida. Nogueira e Nogueira (2004) discorrem sobre os estudos de Bourdieu em torno das relações entre a escola e a sociedade. Os autores afirmam que, de acordo com este sociólogo,

[...] ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes. As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto que, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o êxito escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural oferecido – camufladamente – aos filhos das classes dominantes. (p.87 e 88)

Assim, a Instituição escola, com suas determinações e organização sistemática, produz uma cisão entre alunos dividindo-os em dois grupos: os que sabem e aqueles que não detêm o saber escolar no nível desejado pela instituição. Perrenoud (2000) afirma que “a própria organização do trabalho pedagógico que produz o fracasso escolar”. (p.17)

Um dos aspectos que entendemos que podem levar à produção do fracasso escolar é a forma como o professor concebe o aluno. Dependendo da postura do docente em sala de aula, o aluno pode desmotivar-se, uma vez que não apresenta o rendimento esperado ou tal e quais outros alunos demonstram. Libâneo (1994) afirma que

Os objetivos são planejados tendo-se vista uma criança idealizada e não uma criança concreta, cujas características de aprendizagem são determinadas pela sua origem social; ignoram-se, portanto, os conhecimentos e experiências, suas capacidades e seu nível de preparo para usufruir da experiência escolar. (p.41)

Dessa forma, o aluno que não corresponde às expectativas almeçadas pelo professor, que não se comporta como *aluno-modelo*, é essencialmente excluído, embora esteja presente na sala de aula. Esse não atendimento às diferenças por parte do docente e da escola como um todo, reforça ainda mais para resultados não satisfatórios apresentados por aqueles estudantes que já demonstram dificuldades.

Mas como isso se dá? O que ocorre nas escolas é que, segundo Sirota (1988 *apud* PERRENOUD, 2000)

[...], em aula, quando faz uma atividade coletiva, o professor trabalha, de preferência, com os alunos que fazem perguntas, que se manifestam, que o ajudam a construir uma “boa aula”, pois, com aqueles que nada dizem, é difícil criar uma dinâmica, um “diálogo sócrático”, um clima de curiosidade, fazer funcionar a rede social da comunicação. (p.26 e 27)

Tais atitudes já reforçam a existência dos dois grupos, como dito anteriormente, os que sabem e os que não sabem. O professor pode colaborar para manter essa diferenciação, aceitando esta situação como algo natural, por já fazer parte das realidades de nossas salas de aula e há muito tempo. Devido esse pensamento, o professor já não se inquieta com o fato de alguns alunos não estarem

conseguindo aprender, que não estejam participando nas aulas, tampouco acredita que tal situação seja fruto de uma organização educacional e de uma prática pedagógica excludente. Por outro lado,

Não é muito gratificante trabalhar com os alunos que não gostam da escola, que se recusam a qualquer esforço, que não entram no jogo. Assim, a intervenção junto a um aluno em dificuldade pode ser vivenciada como uma relação conflitual, uma empreitada incerta, em suma, uma experiência pouco gratificante. O professor pode ter a impressão de trabalhar por nada, de “chocar-se contra uma parede”, de “carregar um peso morto”. Como poderia tratar da mesma maneira os alunos que aguçam o sentido de sua profissão e aqueles que fazem dela um calvário? (PERRENOUD, 2000, p.27)

Nesta perspectiva, o presente trabalho buscou investigar com a escola lida com as diferenças de aprendizagem apresentada pelos alunos.

Metodologia

A pesquisa, cujo objetivo é discutir sobre como a escola lida com as diferenças de aprendizagem, foi realizada em uma instituição pública do município de Fortaleza pertencente à Regional III. A escola atende alunos da educação infantil ao ensino fundamental (do Infantil V ao 9º ano). O total de alunos da escola é 651. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são alunos do 5º ano do turno da manhã e sua respectiva professora. Na turma em questão consta um total de 29 alunos.

O presente trabalho é de natureza qualitativa e consiste em um recorte, fruto de um trabalho mais amplo no qual buscou investigar o planejamento e o atendimento às diferenças de aprendizagem dos alunos. Este estudo foi realizado em campo concomi-

tantemente com a disciplina de estágio supervisionado no Ensino Fundamental I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são os mesmos do estágio supervisionado. Vale ressaltar também a realização de estudos bibliográficos, a fim de embasar teoricamente este trabalho.

Como procedimentos metodológicos, foram realizadas observações não estruturadas na turma, no caso desta pesquisa. Em relação à coleta de dados para o estágio no ensino fundamental, vale ressaltar que a metodologia adotada se deu de forma diferenciada. No período de observação foram analisadas a turma e a docente e as relações que permeiam o ensinar e aprender na dinâmica da sala de aula. Tal forma de coletar dados é importante, visto que permite que as informações sejam registradas

[...], tendo como base o instrumental humano e o potencial de observação, seleção, coordenação e interpretação. Portanto, nesse tipo de observação, não se usa questões norteadoras nem ideias *a priori*. Mas, à medida que as situações acontecem, o pesquisador vai registrando em um formulário ou folha de papel para análise posterior. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER 1998 *apud* DALBERIO; DALBERIO, 2009, p.224)

E assim, foi feito. Foram registrados os eventos importantes para esta pesquisa, situações ocorridas em sala de aula na dinâmica das relações e condução do processo de aprendizagem e, em seguida foram analisados.

A escola problema e as diferenças de aprendizagem: no plano das ideias ou do real?

O processo de aprendizagem não é algo individual, entretanto sua forma de aprender é que o é. A escola deve ser um local de desafios cognitivos, espaço de aprendizagem prazerosa e não de frequente coação de condutas consideradas inadequadas. É difícil

conduzir uma situação assim, de modo que o importante é impedir que ela alcance este nível. Se construirmos um ambiente que desperta interesse nos alunos em participar do seu próprio processo formativo certamente ficará mais fácil desenvolver o trabalho.

Na instituição onde foi realizada esta pesquisa observou-se que os alunos mostraram-se desestimulados, desinteressados. Parece que eles vão à escola por mera formalidade, obrigação. Em uma realidade como esta é complicado desenvolver um trabalho, visto que os alunos já não mais demonstram interesse em aprender. Parecem cansados. E por quê? Podemos levantar inúmeras hipóteses, como por exemplo, o fato de a escola ser um ambiente hostil, não atrativo, de mera punição, em vez de educação dentre outros fatores. Nesse sentido como alimentar o desejo de aprender em um ambiente como este? Tais questões precisam ser debatidas não podendo passar despercebidas. Estamos lidando com pessoas, com tempos presente e futuro. É preciso, portanto, assumir verdadeiramente o compromisso docente estabelecido, contribuindo para a efetiva aprendizagem dos alunos. Sacristán e Gómez (1998) apontam que “Atrativo do conteúdo, estímulo da atividade e relações humanas acolhedoras nas escolas e nas aulas são três condições internas para o envolvimento dos alunos/as.” (p.292). A motivação é um elemento interno, entretanto mediante estímulos de cunho externo, o aluno pode sentir interesse em aprender e o professor é uma peça chave na promoção e desenvolvimento deste sentimento, pois ele é o responsável pela organização do ensino.

O professor não deve lamentar a realidade procurando justificar eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, o docente deve identificá-las e conduzir seu trabalho a partir do que foi verificado como necessidade, como dificuldade que deve ser superada para dar continuidade ao ensino.

Outro aspecto relevante se deve ao fato de que é importante que concebamos o aluno, não como uma *tábula rasa*, mas como um ser dotado de potencialidades, pois,

Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fonte de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho. (BRASIL, 1997, p.54)

Na instituição em questão, mais especificamente na turma de 5º ano com os sujeitos envolvidos na pesquisa, foi constatado que nesta sala há uma aluna que apresenta deficiência intelectual e que, por ainda não saber ler nem escrever, apesar de encontrar-se nesta série, fica à margem do processo educativo, visto que a professora não desenvolve atividades em concordância com as necessidades apresentadas pela aluna. Durante a observação, a professora referiu-se à aluna de forma inferior em relação aos demais, demonstrando não ser a favor da inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares. Desta forma, é possível levantar o seguinte questionamento: a deficiência é da aluna por não deter determinados conteúdos ou da escola que até então não realizou nenhuma atitude para modificar esta realidade, permitindo que a aluna chegasse até esta série sem compreender o sistema de escrita? Não se está defendendo a repetência como medida de solução, mas questionando a postura que vem sendo adotada pela escola em relação às necessidades e especificidades dos alunos. Diante disto pergunta-se: Por que os alunos não aprendem? Qual o papel da escola e como ela vem desenvolvendo? Qual a solução? ROPOLI et al., (2010) nos diz que

Muitas decisões precisam ser tomadas pelas escolas ao elaborarem seus Projetos Político Pedagógicos, entre as quais destacamos algumas, que estão diretamente relacionadas com as mudanças que se alinham aos propósitos da inclusão: fazer da aprendizagem o eixo das escolas, garantindo

o tempo necessário para que todos possam aprender; re-provar a repetência; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus professores, gestores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; valorizar e formar continuamente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade. (p.13 e 14)

A inclusão só será possível ser posta em prática quando a realidade atual da escola for modificada. Atualmente a instituição escola detém um discurso inclusivo, mas uma prática excludente, em que os alunos que tem de se enquadrar em um perfil definido pela própria instituição. Isso ocorre porque o que deveria ser o objetivo principal, a aprendizagem dos alunos, não ocupa lugar de destaque. Ocorre também porque a individualidade dos alunos não é respeitada. Faz-se necessário que a escola detenha um olhar diferenciado (de atenção) para cada aluno, de modo que respeite suas dificuldades, seu ritmo de aprendizagem, bem como reconheça, valorize e estimule o desenvolvimento de suas potencialidades, estas que por sua vez não resumem-se a conteúdos escolares. Para tanto, é preciso que o professor esteja em constante formação, reflita sobre sua postura docente, verificando se está de acordo com a demanda advinda da turma.

O ensino e as atividades desenvolvidas junto aos alunos estarão de acordo com a concepção que o professor tem de aluno. Se o docente acredita que o aluno é um sujeito que não traz consigo nenhum conhecimento, certamente não utilizará esse aspecto em seu planejamento. Agora, se o professor acredita que o aluno detém uma bagagem de conhecimentos e que podem ser aliados aos conteúdos escolares, certamente os integrará em seu planejamento, bem como proporá atividades desafiadoras e contextualizadas, contribuindo assim, para uma aprendizagem significativa.

Luckesi (1993) faz uma reflexão sobre quem é o educando, como é esse sujeito. O autor afirma que, em geral, os professores

[...] *querem* que os alunos sejam passivos, pois os ativos “dão trabalho”, seja na disciplina comportamental, seja na disciplina intelectual. Usualmente, não se tem tido suficiente cuidado com a produtividade do educando. (LUCKESI, 1993, p.98)

Entretanto, assumir essa postura passiva não garante a aprendizagem dos alunos. O professor precisa compreender que o tempo (necessidade, demora) e a inquietude dos alunos permeiam às aulas, o ensinar e aprender. É preciso que ele saiba administrar estas situações de forma ética e que os estimule, de modo que os alunos estejam envolvidos e comprometidos com sua aprendizagem, em detrimento de uma postura meramente passiva e receptora de informações advindas do professor. A prática pedagógica do professor reflete a forma como ele concebe o processo de ensino-aprendizagem e como enxerga o educando. O professor tem de criar situações que estimulem e que desperte nos alunos o desejo de aprender. (LIBÂNEO, 1994)

Entretanto, não podemos acreditar que a solução está unicamente nas mãos do professor e que um bom planejamento é o remédio para esta dor. A sala de aula é um espaço de interação entre pessoas heterogêneas, portanto, caracteriza-se como um ambiente dinâmico. Pessoas com experiências diferentes, saberes diferentes, ritmos, dificuldades e potencialidades diferentes. Desse modo,

O problema será insolúvel, de fato, enquanto se imaginar que, para criar uma situação de aprendizagem ótima a cada aluno, seja preciso encarregar-se dele pessoalmente. Isso não é nem possível, nem desejável. A solução não é transformar a aula em uma série de relações duais, com o professor ocupando-se com cada aluno individualmente. (PERRENOUD, 2000, p.56)

Não há uma solução pronta, uma receita definida. Existem estratégias que, de acordo com o contexto, a realidade, os alunos, recursos disponíveis dentre outros fatores podem ou não funcio-

nar. Cabe ao professor elaborar, pesquisar, refletir, discutir com a comunidade escolar sobre o que fazer diante de tal situação, a fim de que as diferenças não sejam reprimidas, mas acolhidas e valorizadas.

Acreditamos que uma escola pautada nas diferenças é aquela que reconhece que todas as pessoas são diferentes e que por esse motivo é que se igualam. Reconhece também que as práticas pedagógicas devem sempre ser motivo de reflexão, estas que por sua vez devem estar pautadas na heterogeneidade em detrimento da homogeneização.

Nesta perspectiva, defendemos a ideia de uma escola problema, ou seja, uma instituição que promova desafios cognitivos e que seja atraente, tornando assim, o processo de ensino aprendizagem um momento prazeroso e não uma subida ao calvário, como tem sido. Um espaço que zela pela solidariedade, harmonia e acima de tudo, que alimenta um desejo de mudança.

Considerações finais

A partir do estudo, verificou-se que na maioria das vezes a escola faz uso de práticas pedagógicas que não permite a participação de todos os alunos, acarretando na exclusão de parte deles. Estes alunos que não se adaptam à postura didático-pedagógica adotada em sala de aula, por não atenderem ao perfil delimitado pela escola são tidos como fracassados, ficando à margem do processo de ensino e aprendizagem e excluídos dentro e pela própria escola. Essa exclusão desencadeia um sentimento de não pertença à escola por parte dos alunos que apresentam dificuldades e não conseguem acompanhar o ritmo do ensino, atribuindo ao outro o saber, julgando eles mesmos não ter capacidade para aprender. A escola, por vezes, é a responsável pela produção do fracasso escolar ao acentuar as diferenças trazidas pelos alunos, julgando estes serem os culpados por sua não aprendizagem.

As observações realizadas revelaram que os alunos em questão demonstraram desinteresse, desestímulo em relação à aprendizagem. Em uma realidade como esta, em que o desejo de aprender inexistente, o trabalho pedagógico deve superar tal dificuldade despertando nos alunos o interesse em aprender. A escola é o local por excelência da aprendizagem, no entanto, os alunos precisam ser estimulados, precisam querer aprender e isso será possível apenas se o ambiente escolar for um local acolhedor, atrativo e instigante.

Desta forma, é preciso romper o paradigma do fracasso escolar enxergando o aluno como um sujeito singular que possui dificuldades e potencialidades que devem ser identificadas e trabalhadas. Portanto, faz-se necessário que a escola respeite as diferenças, adotando novas estratégias de intervenção junto aos alunos, proporcionando assim, o acesso ao saber e a construção do conhecimento.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997. Cap. 1. p. 11-26.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais (1a a 4a séries)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Célia Borges. Metodologia científica: desafios e caminhos. São Paulo: Paulus, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José; GOMES, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 24. impr. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Bourdieu e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções a ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

ROPOLI, E. A. MANTOAN, M.T.E; SANTOS, M,T,C,T; MACHADO,R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação Especial;[Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 1 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).