



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII  
SENHOR DO BONFIM – BA.  
PEDAGOGIA 2005.1**

**ODEANE CAMILLA BARBOSA PEREIRA**

**FRACASSO ESCOLAR: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
DOCENTES**

**SENHOR DO BONFIM - BA**

**Agosto de 2009**

**ODEANE CAMILLA BARBOSA PEREIRA**

**FRACASSO ESCOLAR: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
DOCENTES**

Monografia apresentada ao departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia- UNEB/CAMPUS VII, como parte dos requisitos para conclusão do curso de pedagogia: Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientad

or: Prof<sup>a</sup>. Suzzana Alice Lima Almeida

**SENHOR DO BONFIM-BA  
Agosto de 2009**

**ODEANE CAMILLA BARBOSA PEREIRA**

**FRACASSO ESCOLAR: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
DOCENTES**

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009

---

Prof. Examinador

---

Prof. Examinador

---

Prof<sup>a</sup>. Examinadora e Orientadora

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ter me concebido sabedoria; quero expressar a minha eterna gratidão pelo dom da vida, minha fonte de inspiração, conhecimento e sabedoria e pelo seu amor infinito. Essa dedicação se estende a minha incomparável família: Minha mainha, Odete Barbosa a quem devo muito... Pelas orações constantes e as palavras de amor, força e entusiasmo, aos meus irmãos pelo apoio: Otojonnes, Odejonnes e João França, ao meu pai João França (in memória). ... Vocês são maravilhosos!

Ao meu amado esposo, Abraão Souza, por tudo que representa para mim; pelo seu companheirismo, firmeza e apoio... Pela paciência e compreensão nos momentos que precisei estar ausente. E por está presente em todos os momentos difíceis e angustiantes... As palavras não são suficientes para demonstrar a gratidão e meu amor por ti. Amo Você!!!

Aos meus sobrinhos: Joanne, Odejonnes Filho, Otojonnes Gabriel e Anna Rafaella, por proporcionarem momentos de descontração e alegrias.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora Suzzana Alice Almeida Lima, por proporcionar conhecer a pesquisa, mostrando o verdadeiro caminho investigativo. Enfim, pela dedicação e estímulo; sua colaboração foi significativa para conclusão desse trabalho monográfico. Quero expressar a minha profunda admiração no tocante à pesquisa. Estendo esse agradecimento a Suzzana Alice coordenadora do curso de Pedagogia, por visualizar o curso no Campus VII; e fortalecer o curso enquanto instrumento de pesquisa no campo das ciências humanas.

Aos professores do curso de pedagogia Campus VII que contribuíram na minha formação sendo eles: Ana Maria, Gilberto Lima, Ozelito Cruz, Simone Wanderley, Elizabete, Rita Braz, Conceição, Beatriz, Joanita Moura, pelas valiosas discussões; quero destacar: Romilson, Pascoal e Claudia Maísa.

Aos meus colegas de curso; Lidiana, Noêmia em particular Eliane Miranda, Maria Elizângela e Adriana de Carvalho que tive o prazer de conviver bem perto nessa trajetória acadêmica, dividindo as angustias e os entraves encontradas. A Viviane Brás pelas ideias e sugestões.

Aos docentes municipais de Filadélfia que participaram dessa pesquisa. Muito Obrigada!

A todos os funcionários da instituição UNEB Campus VII; quero enfatizar os que prestam serviço na biblioteca, especialmente Lú e Andreia.

Ao professor Valter Silva, meu professor da oitava série e do magistério... Hoje colega de trabalho e leitora de suas crônicas.

Muito obrigada por possibilitarem essa experiência enriquecedora e significativa.

“Quando pensamos, pomos em movimento o que vem da percepção, da imaginação, da memória; aprendemos o sentido das palavras; encadeamos e articulamos significações, algumas vindas de nossa experiência sensível, outras de nosso raciocínio, outras formadas pelas relações entre imagens, palavras, lembranças e idéias anteriores. O pensamento aprende, compara, separa, analisa, reúne, ordena, sintetiza, conclui, reflete, decifra, interpreta, integorra”.

Marilena Chaui

## Resumo

Perceber as representações sociais docentes sobre o fracasso escolar se constitui um desafio, visto que, o presente trabalho busca representar esta temática nos aspectos políticos, sociais e educacionais. Diante disso, verificou-se a necessidade de pesquisar quais as representações sociais que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental do município de Filadélfia têm sobre fracasso escolar. A partir dessa inquietação, buscamos vários autores para elucidarem nossa pesquisa, com a conceituação das palavras-chave que nortearam a fundamentação teórica, assim, nos respaldamos em: Anádon e Machado (2003), Almeida (2003), Dotta (2006), Minayo (2005), Tardif (2002), Carvalho (1999), Soares (1999), Chauí (2007), Alencar (2005), Gentili (2002), Freire (1996), Patto (1996), Bossa (2000), Collrese Moysés (1996), Ferriane Gomes (1997), Frigotto (1989), Arroyo (2007), Connel (1995). Utilizamos a pesquisa de caráter qualitativo, e como instrumentos de coleta de dados, o questionário fechado e o questionário aberto. Os resultados alcançados através das análises e interpretação dos dados expressam as representações sociais identificadas, que apresentam a culpabilização dos alunos pelo seu fracasso, as explicações organicistas e patologizantes do insucesso escolar dentre outras que se fazem presentes na pesquisa. Vale ressaltar que de forma inusitada aparece a representação social docente que incorpora elementos críticos e políticos sobre a produção do fracasso escolar, identificando-o de forma contextualizada na sociedade. Desta forma, percebemos as representações sociais que se legitimam através do pensamento liberal, entendendo o indivíduo de maneira racional e desvinculada dos fatores sociais, políticos e educacionais. Assim é pertinente repensar as relações opressoras de perceber o mau êxito escolar.

Palavras-chave: *Representações sociais, Docentes e Fracasso escolar.*

## SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	8
LISTA DE FIGURAS.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	13
1. PADRONIZAÇÃO E OPRESSÃO: REFLETINDO OS FORMATOS EDUCACIONAIS.....	13
1.2 Sociedade Capitalista: semente embrionária do fracasso escolar.....	15
CAPÍTULO II.....	20
2. QUADRO TEÓRICO.....	20
2.1 Representações Sociais: as ressonâncias da vida social.....	20
2.2 Docente: Perspectivas sobre atuação educativa.....	23
2.2.1 Docente: É possível desmistificar o enigma do fracasso escolar?.....	25
2.3 Fracasso Escolar: Um breve (re) pensar a partir de uma perspectiva social dominante.....	28
2.3.1 Fracasso escolar: a educação sob a ótica do trabalho.....	33
2.3.2 Fracasso escolar: olhar da psicopedagogia.....	35
2.3.3 Fracasso x Dificuldades na aprendizagem.....	37
2.3.4 Fracasso escolar na Alfabetização.....	38
2.3.5 Fracasso escolar a partir de uma perspectiva clínica.....	41
CAPÍTULO III.....	45
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	45
3.1 Lócus da pesquisa.....	47
3.2 Sujeitos.....	47
3.4 Instrumentos de coleta de dados.....	48
3.4.1 Questionário fechado.....	48
3.4.2 Questionário aberto.....	49
3.5 Tratamento dos dados coletados. O que é oculto torna-se visível.....	50
CAPÍTULO IV.....	51
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	51
4.1 Perfil sócio-econômico dos docentes.....	51
4.1.1 Gênero.....	51
4.1.2 Idade.....	52
4.1.3 Formação.....	53
4.1.4 Tempo de atuação no Magistério.....	53
4.1.5 Fontes de informação.....	54
4.1.6 Religião.....	55
4.1.7 Renda familiar.....	56
4.2. Análise do questionário aberto: as representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar.....	56
4.2.1. Fracasso escolar como condição social do aluno: a pobreza como produtora do fracasso.....	58
4.2.2. Fracasso escolar como dificuldade para inserção no mercado de trabalho competitivo.....	59
4.2.3. Fracasso escolar como resultante da ausência de valorização profissional: o salário como elemento definidor do compromisso docente.....	62
4.2.4. Fracasso escolar como deficiência na Alfabetização.....	64
4.2.4.1 Fracasso escolar a imagem refletida no déficit da aquisição da leitura.....	65

<a href="#"><u>4.2.5 Fracasso escolar como consequência da desestrutura familiar.....</u></a>	<a href="#"><u>66</u></a>
<a href="#"><u>4.2.6 Fracasso escolar como culpa dos alunos.....</u></a>	<a href="#"><u>67</u></a>
<a href="#"><u>4.2.7. Fracasso escolar como necessidade de assistência médica dos alunos.....</u></a>	<a href="#"><u>68</u></a>
<a href="#"><u>4.2.8. Fracasso escolar entendido através de uma perspectiva crítica e política.....</u></a>	<a href="#"><u>70</u></a>

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Gênero

FIGURA 02: Faixa etária

FIGURA 03: Formação

FIGURA 04: Tempo de docência

FIGURA 05: Fonte de informação

FIGURA 06: Religião

FIGURA 07: Renda familiar

## INTRODUÇÃO

No limiar do século XXI o fracasso escolar encontra-se ainda arraigado no contexto da história educacional, na mesma proporção que a exclusão educacional dos indivíduos pertencentes às camadas populares. Assim tais sujeitos enfrentam dificuldades em obter sucesso escolar, diante de uma ideologia dominante voltada ao mascaramento da realidade e a subserviência que impera no sistema educacional.

Desse modo, um grande contingente da população brasileira vive em situação de pobreza, uma vez que as escolas brasileiras recebem uma clientela com desfavorecimento social acentuado; assim os fatores internos da escola introduzem as essas crianças preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, as mesmas recebem o atributo de que fracassar socialmente é sinônimo de insucesso escolar.

A partir desse pressuposto foram se delineando vários discursos e teorias para desvendar as verdadeiras causas da produção do fracasso escolar. Tal fenômeno desafia as políticas educacionais implantadas; assim, ocorre a disseminação do insucesso, já que, o paradigma dominante sustenta os mecanismos opressores em elo com o funcionamento da escola; desta forma, os alunos representam a ressonância da instituição de ensino onde estudam.

Em face disto, a pesquisa monográfica não tem a pretensão de apresentar os verdadeiros culpados do mau êxito escolar, na verdade trata-se de um trabalho reflexivo que apresenta a produção do insucesso escolar no decorrer da história educacional e, consoante a isso as representações sociais que os docentes municipais de Filadélfia têm sobre fracasso escolar.

A respeito disso, concluímos que o nosso objetivo foi alcançado através da pesquisa qualitativa, que nos proporcionou perceber o fracasso escolar nos aspectos políticos, sociais e educacionais. Desse modo, a pesquisa tem como pretensão oferecer a iniciação dessa discussão entorno do insucesso escolar às comunidades escolares

e afins que se interessarem pelo assunto problematizado no contexto da complexidade.

A presente pesquisa foi dividida em quatro capítulos:

No primeiro capítulo trazemos o início da educação brasileira, desde a maneira de transmitir os conhecimentos, as formas opressoras de estabelecer o único conhecimento como verdadeiro e, também os ranços herdados na política educacional brasileira; se faz presente neste capítulo o advento das sociedades capitalistas tornando-se sementes embrionárias do mau êxito escolar. Assim, concluímos a problematização da questão de pesquisa e o objetivo que impulsionou o estudo.

No segundo capítulo dissertamos à luz de alguns teóricos as palavras norteadoras dessa pesquisa.

No terceiro capítulo traçamos o nosso entendimento de pesquisa, descrevendo os métodos e técnicas para efetivação desse trabalho, respaldada na abordagem qualitativa, visto que essa propicia identificar às representações sociais.

E, por fim, o quarto Capítulo que demonstramos o resultado da pesquisa cujos sujeitos foram doze docentes das escolas públicas municipais do município de Filadélfia, onde através da análise e interpretação dos dados; surgiram as categorias apresentando as representações sociais identificadas.

Esperamos que esse trabalho sirva de apoio aos nossos educadores, para que possam refletir sobre o fracasso escolar.

## CAPÍTULO I

### 1. PADRONIZAÇÃO E OPRESSÃO: REFLETINDO OS FORMATOS EDUCACIONAIS.

A educação jesuítica no período colonial caracterizou-se pela dominação social, visto que o conhecimento se dava a partir de decisões burocráticas; dentro desse contexto a ação pedagógica dos jesuítas buscava beneficiar a coroa portuguesa e nesse período se estabelece as relações de poder através do sistema dual de educação, trazendo a concepção religiosa dogmática contra o pensamento crítico. Assim todo esse processo tinha como objetivo formar seres obedientes a classe dominante detentora do poder político e econômico.

A ação pedagógica dos jesuítas, foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento contra o pensamento crítico. Privilegiam o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio dedicariam atenção ao preparo dos padres-mestres, dando ênfase a formação do caráter e sua formação psicológica para o conhecimento de si mesmo e do aluno (p 26).

Vale ressaltar que tal estruturação do pensamento educacional nesse período apoiava-se nos aspectos humanísticos e conservador, pois tinha uma estrutura modelada na dominação via controle do saber, acreditando piamente no acúmulo de conhecimentos transmitidos e memorizados. Saviani (2006) destaca:

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre- escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como agência centrada no professor o qual transmite segundo uma gradação lógica, o aceno cultural aos alunos. A estes cabe a assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (p. 06).

Assim, a educação no Brasil delineou-se por caminhos tortuosos, tendo desde o princípio o enfoque voltado a uma elite dominante e totalmente exploradora sempre voltada à dominação social, buscando proteger e fortalecer o sistema dual; a partir desse pressuposto é nítida a ideia de que o ensino era apenas para alguns, e por isso, os demais não precisariam envolver-se em tal processo. Percebemos, assim, os indícios de exclusão. No entender de Patto (1997, p. 48) “o que força a percepção

de que a igualdade de oportunidades e as teses dos educadores liberais do passado não passavam de palavras; de outro, os grupos sociais mais atingidos pela exploração econômica e pela dominação cultural”.

Fica evidente que com a expulsão transitória dos jesuítas do Brasil, suas propostas pedagógicas se fazem presentes no período do Império e a 1ª República, assim as instituições de ensino trazem o mesmo pensamento, limitando o ensino a uma determinada classe da população. É nitida a presença da baixa escolaridade da população menos favorecida, ficando evidentes as causas dominantes para explicar as origens do fracasso escolar visto que, o ensino estava pautado no caráter excludente. Neste cenário concretiza-se uma política complexa, pois o objetivo é garantir a posição elitista, função essa basicamente de reprodução dos discursos da classe dominante. A respeito desta afirmação, Freitag (1980) fala:

Concluindo, poderíamos dizer que no fim do império e começo da republica se delineiam os primeiros passos embrionários de uma política educacional estatal. Ela é fruto do próprio fortalecimento do Estado sob a forma da sociedade política. Até então a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, porém instituição todopoderosa, a Igreja. (p. 48-49)

É criado em 1930 o Ministério de Educação e Saúde. Nesse sentido percebe-se unificação e legitimidade da política educacional embasada na manutenção da ordem vigente; abrem-se as portas para o ensino técnico procurando manter refuncionalização do ensino visto que, a educação técnica é incorporada a este sistema como solução dos vários problemas imergidos nesse contexto. A autora assume postura crítica quando diz:

Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes (“para as classes menos favorecidas”). A verdadeira razão dessa abertura se encontra, porém nas mutações ocorridas na infraestrutura econômica, com diversificação da produção (ibid, p. 52).

Dessa forma, a classe trabalhadora tem conquistado espaços importantes no que diz respeito ao processo de democratização educacional; Inúmeras possibilidades, porém, não garantem a todos condições necessárias que possam consolidar o

acesso e permanência na escola. Por outro lado Romanelli (2003 p. 62) faz uma pequena interrogação a respeito do ensino que aquela sociedade necessitava; “Se de um lado cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais de outro lado a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais a ponto de oferecer, quantitativamente e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia”. Com ênfase a esse pensamento Gentili (2008, p. 29) descreve:

Por um lado, os sistemas educacionais não pararam de crescer e ampliar seu alcance, passando a incluir parcelas da população historicamente excluídas do acesso às instituições escolares. Por outro, estes mesmos sistemas intensificaram sua tendência à segmentação, reproduzindo as persistentes formas de segregação que marcaram seu desenvolvimento histórico, cada vez mais complexas e difusas. Para grandes setores da população, a permanência na escola, mesmo representando uma grande conquista social, esteve longe de se converter em oportunidade de acesso a um direito efetivo.

Assim, as oportunidades de acesso a escola surgem, porém, o sistema educacional não incorpora condições necessárias à permanência e sucesso escolar dos indivíduos incluídos nesse processo.

## **1.2 Sociedade Capitalista: semente embrionária do fracasso escolar.**

Com o advento das sociedades capitalistas e dos sistemas de ensino que se engrenaram a partir dessa ótica educacional, a busca pelo individualismo e exploração dos trabalhadores, tinha como objetivo principal dar lucro aos indivíduos ditos superiores daquela época. Começa-se a perceber as concepções dominantes sobre o fracasso escolar. Nesse período surge a necessidade de explicar a diferença de desenvolvimento escolar da comunidade educacional e de camuflar o acesso desigual dessa clientela nos diferentes níveis de escolarização; tudo isso sem ferir os princípios da sociedade dominante, estando esta escalada na divisão de classe onde a escola funcionava como aparelho ideológico para dar sustentabilidade a toda ordem criada em torno da lucratividade. Para Marx “O caráter alienado desse processo de trabalho é trabalhar, nessas novas condições da indústria capitalista, significa mais do que sacrificar-se, significa mortificar.” Marx 1970 (apud PATTO, 1996, p.15) argumenta com mais propriedade quando diz:

O trabalho alienado tem suas origens no momento em que o produtor começa a ser destituído dos meios de produção e começa a produzir para outrem e os homens começam a dividir-se em proprietários exclusivos das máquinas e da matéria-prima e trabalhadores que não as possuem. As relações de produção que assim se estabelecem fazem parte da própria natureza do modo de produção que começa a vigorar.

Nesse mesmo período histórico, há uma política educacional embasada no mundo dominante da nova ordem social, estando fundamentada na crença do poder e da razão que busca evocar os princípios liberais reacendendo a esperança da crença que propicia o momento de uma vida igualitária, para que se construam novos aparatos destinados a garantir a transformação dos indivíduos.

Com toda essa ideologia montada, a educação escolar, longe de cumprir sua função de democratização do saber, desempenha um papel nitidamente seletivo em um contexto extremamente complexo que envolve as questões sociais; assim a educação recebe uma árdua missão e a alfabetização é vista como instrumento fundamental para que se consiga o resultado procurado. Para Romanelli (2003, p.59), é a partir desse pressuposto que: “Onde, pois, se desenvolvem as relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” Para confirmar o referido, Zanotti (apud PATTO 1996, p.22) expressa que:

Uma Fundamental missão: a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento-mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum- e, para muitos leiga - será também o meio de obter a grande unidade nacional, será o cadinho onde se fundiram as diferenças de credo e de raça, de classes e de origem.

O sistema educacional tem trilhado caminhos de muitas conquistas e decepções, pois as práticas educativas que hoje circulam as nossas salas de aula trazem ranços de uma abordagem tradicional que busca dissimular uma compreensão social da prática educativa. É sabido que se mudam os discursos, mas a ideologia é a mesma, visando-a sufocar o conhecimento das classes menos favorecidas para que as mesmas não se apropriem e não busquem romper com tais paradigmas. É a partir desse pressuposto que a realidade do fracasso escolar parece preeminente, como se de fato o indivíduo fosse incapaz de aprender. Com referência ao que foi

dito acima, Freire (1999, p. 85 – 86.) nos faz um grande alerta, quando diz: “Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constata na para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva a impotência”.

Percebe-se que as dificuldades de aprendizagem se manifestam em crianças provenientes das classes empobrecidas da sociedade. Elas trazem consigo marcas de uma prática reprodutivista, pois o fracasso escolar está intrinsecamente ligado aos fatores que norteiam a prática educativa e a vivência do indivíduo no seu contexto social; uma vez que, as políticas voltadas para amenizar este grandioso problema são de cunho assistencialista e voluntarista, Patto (1996) confirma esse pensamento quando diz:

Esta concepção voluntarista de mundo impregna sua atuação profissional e está presente na maneira como equaciona as questões da hierarquia e da reprodução: de um lado permite-lhe negar o poder das instâncias superiores; de outro lado, facilita sua adesão a uma versão difundida sobre as causas das dificuldades de aprendizagem escolar e da clientela da escola pública - sua contribuição à deficiência de professores, em termos que não excluem considerações de ordem moral (p.179).

Sendo assim, o fracasso escolar encontra-se constantemente em pauta e discussões; são implantadas sempre ações pedagógicas para reduzir tal problemática, nessa mesma intensidade de ações educacionais as pesquisas vêm sendo realizadas na tentativa de entender como se processa tal situação. É absolutamente evidente que, muitas vezes, o processo de exclusão se formaliza e atinge aqueles que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória, embora se tenha verificado uma expansão crescente de atendimento educacional. Isto não significou, todavia, a universalização e democratização da educação pública proclamados nos discursos oficiais, visto que este crescimento não deu conta de acompanhar as necessidades e exigências da clientela educacional, no tocante ao processo de educação qualitativa. Dessa forma, os alunos após serem admitidos no processo educacional são excluídos através da reprovação e evasão.

Partindo deste olhar, vê-se que a evasão e a repetência ocupam uma posição histórica no panorama da educação brasileira, uma vez que se colocam como

agravantes da educação, e tais indicativos permanecem nos dias atuais. Sobretudo, é necessário perceber como os fatores sociais implicam no fracasso do aluno, pois é preciso entender que as políticas públicas educacionais trazem em sua fundamentação metodológica formatos neoliberais que discorrem várias concepções sobre o desenvolvimento do fracasso escolar das crianças provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade. Tais justificativas pautam-se na competência individual, ou questões que podemos estabelecer como culturais.

Além disso, a educação em seu percurso tem historicizado o insucesso escolar, mas essa percepção simplificada de educação põe em risco as várias possibilidades de pressupor novas perspectivas de organização para que ocorra a transformação social.

O fracasso escolar aparece visível no cenário educacional brasileiro na década de 60 e 70 as taxas de repetência chegam 63,5%, e de acordo com o INEP- instituto de pesquisa educacional Anísio Teixeira na década 90 os alunos que repetiam na primeira série do ensino fundamental chegam a 50%. Esse é um retrato dos indicativos excludentes do fracasso escolar; dessa forma, existe a intencionalidade de torna natural o que oprime a maioria, assim, busca-se um culpado e geralmente é comum ouvirmos falar que a culpa é do aluno e tal culpabilização se deva a naturalização desse agravante problema, é sabido ainda que tal insucesso evidencia todos os níveis de escolarização, todavia incide com maior freqüência nas primeiras séries do ensino fundamental I. Gentili (2001, p. 42) confirma essa ideia quando diz: “A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais as grandes maiorias”.

Este processo não se apresenta de forma diferenciada no município de Filadélfia, uma vez que, a repetência e a evasão apresentam-se de forma acentuada no município, de acordo com os dados fornecidos (Secretaria Municipal de Educação- SEMED) no ano de 2008, 19,16% dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental foram conservados (repetência) e 7,2% evadidos. Com relação ao

desenvolvimento do aluno, de acordo com índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) no ano de 2007 corresponde à nota 2,9, nesse sentido, percebe-se que a média se encontra bem inferior da que é solicitada a nível nacional que corresponde à 6,0.

Essas estatísticas demonstram o fracasso escolar presente em nossa cidade. A partir disso, e em meio aos estudos e reflexão e por fazer parte da carreira docente, além de residir no município de Filadélfia e estar envolvida nos processos educativos deste, motivo-me a pesquisar sobre tal temática, porque as vivências com alunos oriundos dos segmentos menos favorecidos da sociedade filadelfense fizeram-me pensar como os aspectos sociais se manifestam no desenvolvimento escolar do educando.

O presente trabalho pretende contribuir com a reflexão sobre as ações que legitimam a produção do fracasso e a sua disseminação no ensino fundamental, pois essa problemática foi negada ao longo da história educacional brasileira. Portanto, é necessário entender as relações sociais que estabelece a vida cotidiana dos nossos alunos, ao mesmo tempo, precisamos identificar as propostas sutis que são configuradas pela própria escola, buscando a perpetuação da ideologia dominante que visa sufocar o conhecimento. Assim, não podemos correr o risco de nos conformarmos com o fracasso através de discursos paradigmáticos. Nasce a partir daí, a questão da presente pesquisa: Quais as representações sociais que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental do município de Filadélfia têm sobre fracasso escolar?

O presente trabalho monográfico tem, pois, como objetivo Identificar e analisar as representações sociais que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental do município de Filadélfia tem sobre fracasso escolar.

## CAPÍTULO II

### 2. QUADRO TEÓRICO

O presente trabalho monográfico objetiva identificar e analisar as representações sociais que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental do município de Filadélfia têm sobre fracasso escolar. A partir dessa perspectiva, surge a veraz necessidade e perene reflexão dos conceitos-chave que elucidam nessa pesquisa, sendo estes; Representações sociais, Docentes, Fracasso Escolar.

#### 2.1 Representações Sociais: as ressonâncias da vida social.

O conceito de representação social tem seus princípios na “representação coletiva” desenvolvida por Durkheim. Para o autor o conhecimento só poderia ser constituído através de uma experiência social coletiva sendo: crenças, religião dentre outros. Para o sociólogo a individualidade humana se constitui nesses processos ditos anteriormente. Pautados nessa perspectiva percebemos que o mesmo desprezava a representação dos indivíduos como ser único e de diferentes experiências, acreditando piamente no acúmulo de conhecimento de geração a geração. Segundo esse pensamento Anadón e Machado (2003) dizem;

Logo, para Durkheim, o termo representação social se refere a representações coletivas, como uma forma de ideação social à qual se opõe a representação individual, e foi por ele aplicado em relação a sociedade estáticas, tradicionais, estabelecidas, sem inovação. Compreende, também Durkheim, como representação social diversos tipos de produções mentais sociais, como a ciência, a religião, a ideologia, os mitos e outros, produções estas que de um lado não são idênticas quanto à constituição, formas e funções, e de outro lado se distanciam do que se entende como senso comum(p.10).

É em contraponto a esse pensamento que Moscovici (1961) em seu livro “A psicanálise, sua imagem e seu público, redefine a concepção de Durkheim (1947) sobre as “representações coletivas”, enaltecendo e acrescentando elementos que transparecem e denominam o valor que tem o indivíduo, entendido como ser social e único que tem um papel ativo e autônomo de suas próprias ideias, designando ao

mesmo o processo de construção da sociedade, pois, ele é resultado desta criação Dotta (2006) define a iniciação da teoria de Moscovici:

A vertente psicossociológica da qual Moscovici participa de origem européia, desaprova a tradição norte-americana dominante, por esta se ocupar basicamente de processos psicológicos individuais, perspectiva que não se mostraria capaz de dar conta das relações informais, cotidianas da vida humana, em um aspecto mais propriamente social ou coletivo (p 12).

Dessa maneira, as representações sociais surgem como resposta à visão tradicionalista, estando esta pautada nas ideias positivistas, que entendia a experiência individual como condição de um pensamento organizado coletivo, Moscovici percebe e retrata a teoria das representações sociais pertinentes e necessárias as sociedades modernas. Farr (2005, p 44) diz que: “As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas”.

As representações sociais se formalizam pelas vivências que se manifestam no cotidiano do indivíduo e se representam por: falas, gestos e explicações que são descritas através da vida diária, formando assim esse conjunto de variantes individuais. Moscovici (1978, p. 28) teoriza a representações sociais dizendo: “a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação”.

Podemos ressaltar que a representação social propicia a pertença social que é desvendada através das interações recíprocas entre os seres sociais que compartilham e contribuem para a construção de uma realidade comum derivada de um conhecimento prático que se interliga a compreensão do contexto social e ideológico no qual vivemos. Almeida (2003) enfatiza com propriedade quando diz;

A representação social significa a expressão específica do pensamento social que decorre das relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres. Trata-se, pois, do processo de assimilação da realidade pelo indivíduo, fruto de processo de interação de suas experiências, seus valores e informações que circulam no meio sobre um objeto social, bem como das relações que ele estabelece com os outros. É o conhecimento prático, o

pensamento comum dos homens e mulheres. É como apreendemos a vida cotidiana (p. 51).

É justamente através da realidade vivida que o indivíduo percebe as diferentes facetas que se apresentam na estrutura social, assim sendo, a representação social é construção que se processa pelas relações pessoais, resultante de interações e trocas cotidianas. Como diz; Jodelet (apud ANÁDON e MACHADO, 2001 p, 13). “Este pensamento não se constrói no vazio, ele se enraíza nas formas e nas normas da cultura e se constrói ao longo das trocas quotidianas. Por isso se afirma que a representação social é socialmente construída”.

Para Minayo (2005, p.109.) “as representações sociais não necessariamente conscientes. Podem até ser elaboradas por ideólogos e filósofos de uma época, mas perpassam o conjunto da sociedade ou de determinado grupo social”. Percebemos nesse sentido que tais representações teorizadas por filósofos são marcadas por conceitos da elite dominadora que busca através da submissão o controle do homem (vozes silenciadas) na sociedade seja pela não posse do conhecimento ou opressão social.

Partindo da compreensão das representações sociais, percebemos o processo histórico de forma contínua e que conseqüentemente, apresenta-se sempre em rotatividade, porém, longe de apresenta-se nos aspectos lineares. Assim, a trajetória histórica foi marcada por vivências, conflitos, valores e lutas que se permearam através de um processo gradual e lento. Logo, tais avanços foram conquistados pelas relações sociais dos indivíduos com a sociedade através de intervenções e participação. Nessa perspectiva, buscaremos identificar as representações sociais que legitimam o fracasso escolar, visto que, ele apresenta diferentes facetas na sociedade, e se dilui ligeiramente nas camadas menos favorecidas.

Visando o fortalecimento dessa discussão, passaremos agora a conceituação de outra palavra-chave que demonstra a riqueza desta pesquisa para o campo da educação, tornando-se instrumento nítido; o que é obscuro com relação o fracasso dos alunos. Assim segue:

## 2.2 Docente: Perspectivas sobre atuação educativa.

As reformas educacionais na década de 80 voltaram sua atenção ao trabalho docente, uma vez que, as heranças advindas do período de colonização viam o magistério como sacerdócio. Emerge, então, nesse período a luta pelo reconhecimento profissional; para romper, entretanto, com este modelo foram necessários movimentos e greves desses profissionais, preenchendo os espaços que lhes pertenciam. Arroyo (apud OLIVEIRA 2003) afirma:

No início dos anos 1980 o debate em torno da organização do trabalho ensejou forte discussão sobre a natureza do trabalho docente. A polarização identificada nesse momento parece girar em torno da tensão entre um trabalho reconhecidamente profissional, e portanto merecedor de estatuto próprio, e a caracterização do magistério como vocação, sacerdócio e, por isso mesmo, revestido de certo “messianismo” e voluntarismo. A carga dessa herança, sobretudo para os professores ou professoras primárias, parecia ainda mais pesada. No entanto, o debate em torno do reconhecimento dos professores de escolas públicas como categoria profissional encontrou nesse período terreno fértil para o seu desenvolvimento. (p. 25)

É importante salientar que a partir desse reconhecimento profissional o docente preenche as lacunas da sua carreira profissional, e nesse sentido passa a desenvolver-se, direcionando a sua reflexão e conhecimento ao aluno, entendendo-o como ser construtor.

Kramer (2002) faz uma breve reflexão sobre o ser professor:

Para ser professor mais que ensinar é preciso gostar de aprender, o que compreender que a formação não pára. Mesmo quem não quer ser pesquisador precisa saber como o conhecimento científico é produzido, estar atento a estudos de vários campos, valorizar a teoria, as respostas achadas para velhas perguntas e as novas perguntas que nascem com elas. Precisa estar atento, com sensibilidade e espírito crítico, à produção cultural das diversas áreas que ensinam sobre nós e o outro, que ajudam a formar e praticar valores de generosidade, solidariedade e simplicidade, os quais perdem prestígio, substituídos por individualismo, esperteza e falta de caráter, desprezo à vida (p.76).

Faz-se necessário destacar que o docente propicia interação através da sua prática educativa, pois a mesma é dinâmica e os saberes são construídos coletivamente. Sendo assim, Tardif (2002) afirma que:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são possíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são medidas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneira de ser, etc (p.50).

É plausível mencionar que o docente precisa analisar o processo de ensino que se fundamenta na concepção tradicionalista, pois para que o mesmo consiga provocar rupturas com tais paradigmas, faz-se necessário uma reflexão no âmbito escolar.

Carvalho (1999) discute com muita propriedade sobre este assunto:

Na verdade, o professor precisa saber analisar criticamente o ensino tradicional, sendo que essa análise não é fácil, pois requer uma ruptura da visão da docência recebida até o momento. Várias atividades na formação do professor devem ser direcionadas para esse fim e aqui aparece de modo bastante forte: a relação entre teoria e prática, entre o saber e o saber fazer. Os professores não só deverão analisar criticamente o ensino tradicional como também fazer atividades renovadoras (p.112).

A partir desse pressuposto, o professor entenderá o processo de aprendizagem do aluno e não precisará por em prática a aprendizagem tradicional na construção das suas atividades propostas.

Weisz (2009) faz saber da importância de aluno como constante aprendiz:

O salto importante que se deu do conhecimento produzido sobre as questões do ensino e da aprendizagem já permite que o professor olhe para aquilo que o aluno produziu enxergue aí o que ele já sabe e identifique que tipo de informação é necessária para que seu conhecimento avance. Isso se tornou possível porque, nas últimas décadas, muitas pesquisas têm ajudado a consolidar uma concepção que considera o processo de aprendizagem como resultado da ação do aprendiz. (p. 22-23).

Por isso, o docente como vetor dessa consciência política, vem retirar a idéia circulante de neutralidade no ensino, ou seja, vendo os problemas educacionais como algo comum. É preciso quebrar com tais paradigmas que buscam a transmissão de conhecimento. Nesta perspectiva, Libâneo (1990, p.47) diz: “O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos

para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe na vida cultural e política”.

O professor é um facilitador do processo ensino aprendizagem; e precisa ter comprometimento político, pois é crucial para a educação o estudo e a compreensão política, porque o contexto escolar é um processo social do indivíduo, ele tem assim noção do que é compreendido e que pode formar sujeitos que compreendam o processo de ensino aprendizagem.

Quanto a este processo, Sacristán (2000) faz a seguinte reflexão sobre a função do professor:

O função do professor será / facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cercando as possibilidades de negociação aberta de todos e cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum (p. 64).

Mais do que nunca, fica nítido que docente é um sujeito de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno no processo de ensino aprendizagem, mas para tal, é necessário comprometimento e responsabilidade com a sua ação. Para Alencar (2005, p. 111) “A professora não ensina, estimula a aprender. E só consegue isso se incorporar novos saberes ao já acumulado. Todo conhecimento autêntico é renovável perenemente superável”. Este é o verdadeiro papel do educador: a introdução do educando no universo do pensar.

### **2.2.1 Docente: É possível desmistificar o enigma do fracasso escolar?**

Em meio tantas discussões a respeito do fracasso escolar, o docente tem sido alvo para destinação de culpas através de ideologias que tentam responsabilizá-los. Assim, percorre a carreira docente, neste palco se configura a desvalorização profissional e desprestígio; é necessário destacar que avançamos nesse sentido e muitos educadores têm ocupado seus espaços como agentes sociais que claramente visualizam as práticas de sufocamento a não aprendizagem. Com referência a esse pensamento Gentili (2002, p. 36) diz: “As recentes reformas educacionais do neoliberalismo deixam uma herança inescusável: elas foram as

mais antidemocráticas reformas implementadas em período de institucionalidade democrática, chegando, em alguns casos a serem as mais autoritárias que as aplicadas nos longos períodos ditatórias vividos na região”.

A partir dessa ideia, são notórias as relações com o envolvimento dos ditames dominantes que buscam transformar ilusões em artefatos de realidade. Nesse sentido, é mais do que necessário uma prática social de se fazer educação. Pensar em mudança social através da educação é estabelecer sentido em educar, enquanto saber produzido constante na emancipação.

Para tal, Gentili (2005, p.36) nos representa a pedagogia da esperança como instrumento de desvendar as marcas de reprodução.

A pedagogia da esperança não se deixa iludir com artifícios tecnocráticos das atuais reformas neoliberais e reafirma seu compromisso com a qualidade social da escola, em que o dia-a-dia das salas de aulas se “mede” também pelo grau de democratização efetiva do direito à educação e em que a comunidade escola, fundamentalmente os trabalhadores e trabalhadoras da educação, não é culpado pelo fracasso e pela irresponsabilidade daqueles que administram nossos países ou nossos mistérios de educação.

Dessa forma, o docente precisa trilhar o pensamento auto-libertador e romper com pensamentos conjuntos de imparcialidade do processo educativo. Como diz Alencar (2005) “Educar é Humanizar”. Portanto, enquanto atores do processo de educação têm em suas mãos o indivíduo que é humano rico em sabedoria, e nesse sentido o professor precisa mediar e oferecer propostas significativas para a sua emancipação enquanto sujeito social e político. Alencar (2005, p. 99) discorrer sobre o processo de humanização:

Assim como a história o próprio ser humano é uma possibilidade. Ninguém nasce bandido, ninguém nasce santo. Ninguém nasce se quer humano, arriscaria eu no sentido cultural da palavra: Humano como uma ser dotado de inteligência a quem se atribui racionalidade subjetividade e, por isso, até uma certa superioridade ( será?) em relação aos demais seres vivos . Melhor do que falar em natureza humana, portanto, é falar em condição humana. Somos filhos do tempo da cultura e... dos processos educativos que a sociedades criam e recriam . “Húmus” que podem fecundar ou apodrecer.

Assim os seres humanos há anos e anos foram construindo e reconstruindo suas habilidades de humanização. Entretanto, sabemos que paulatinamente o homem

buscou a introdução ao pensamento político libertador. Porém, de forma massificante as “areias dos olhos” se espalharam mesmo que vagarosamente. Assim, nasce o processo de humanizar, nesse sentido a educação nos levaram a sonhar e envolve-nos de humildade e de esperança em busca de nossos objetivos. Valle (2001, p. 68) confirmar esse pensamento quando diz:

É necessário que a clareza política venha acompanhada de convicção e firmeza política, condições essenciais a uma práxis revolucionária. Assim, na medida em que o educador conscientemente se encontra, terá ele melhores chances de intervir no campo social e, conseqüentemente, na esfera educacional agente organizador que é do espaço humano social. Essa certamente é uma atitude que demanda compromisso político coragem e ousadia.

Além disso, para realizarmos as nossas utopias precisamos romper com as estruturas desenvolvimentistas do governo que invadem nossos espaços. Nesse sentido, é de suma importância nosso posicionamento crítico. Por isso, devemos equacionar os problemas imbuídos na esfera da exclusão e conduzir o ensino através de um processo conscientizador e emancipatório.

Freire (1996, p. 98) argumenta sobre o processo de ensino enquanto compreensão e intervenção no mundo:

Outro saber de que não posso duvidar um momento se-quer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e / ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Ainda nesse aspecto, Gentili (2008, p. 18) define:

O desencanto, assim como as promessas de progresso formuladas pelos que almejam ser os donos do destino do mundo, acelera sempre em linhas retas. A utopia, ao contrário, avança em linhas curvas, sinuosas, caindo sempre em abismos que a fortalecem e lhe atribuem sentido. Não há utopia na conquista triunfal do Palácio de Inverno. Há utopia nos planos, nos caminhos e trajetos ondulados que traçamos para chegar sempre a destino incerto, mas necessário.

Tecemos a concretude da educação enquanto processo de humanização, sendo que implicou no fortalecimento do professor, sujeito ativo dessa construção.

Entendemos que a educação necessita de “ousadia” no tocante a ações responsáveis visando superar os entraves encontrados em seus entorno.

Assim, é necessário partilhar tal discussão visto que, o docente é um instrumento de grande relevância no processo educacional, porém os discursos dominantes tentam a todo custo suprimir o papel político do professor. Tudo isto, implica nos aspectos do capitalismo e da ordem neoliberal na tentativa de tornar a educação uma irrisória prestação de serviço mercantil, fundamentada na mais valia.

Emergidos nessa discussão que elucida a elaboração desta pesquisa faz-se necessário darmos continuidade com a definição outro conceito-chave que prossegue:

### **2.3 Fracasso Escolar: Um breve (re) pensar a partir de uma perspectiva social dominante.**

Diante de todos os problemas educacionais que circundam a escola, o fracasso sem dúvida, é um dos mais agravantes, uma vez que as causas do insucesso são atribuídas às condições de vida que a criança se encontra, pois:

As condições escolares são hoje mecanismos de seletividade poderosa. Sua natureza e qualidade são de teor tal que contribuem para o fracasso das crianças de origem social economicamente desfavorecida ainda que grande parte desse fracasso se dava sem dúvida a pobreza material de que essas crianças são vítimas. (PATTO 1996, p.121).

Percebe-se que o fracasso escolar ocorre com mais freqüência nas primeiras séries do ensino fundamental e isso permeia em todos os níveis. Um dos indicativos do fracasso escolar é a resposta que é dada pelo aluno sobre o processo de aprendizagem. É necessário considerar as relações sociais que os mesmos estão inseridos, pois os educandos provenientes da classe pobre são os que representam insucesso escolar. Neste contexto:

Connell (1995, p. 11) fala sobre o tratamento que é dado a essa clientela:

A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem

ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação.

É interessante mencionar que com o aumento da demanda social pelas escolas, multiplicam os sistemas de ensino; é a partir daí que surge a necessidade de explicar as diferenças de rendimento escolar dos educandos, o outro modo de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares. Tudo isso sem interferir os ideais da ideologia liberal.

A autora faz um discurso político e desmascarador de tal processo quando diz:

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos, de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos hereditária da conduta humana – isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. A ambigüidade imposta por esta dupla origem será uma característica do discurso sobre os problemas de aprendizagem escolar e da própria política educacional, nele baseada, nos países capitalistas no decorrer de todo o século XX (PATTO, 1996, p. 40).

Soares (1999, p.14) reforça esse pensamento quando diz:

Os termos deficiência, privação, carência remetem ao sentido de falha, falta, ausência; as expressões deficiência cultural, privação cultural, carência cultural significam, pois, basicamente, falta ou ausência de cultura. Por isso são cientificamente indefensáveis: não há grupo social a que possa faltar cultura, já que este termo, em seu sentido antropológico, significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições, comuns e partilhados. Negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência de próprio grupo.

Dessa forma, o fracasso escolar foi adquirindo seu formato no decorrer da história educacional brasileira. Se antes as dificuldades de aprendizagem escolar eram determinadas pela psicologia e medicina, que falavam em problemas genéticos e orgânicos, agora se fundamentam nos conceitos da psicologia clínica.

Porém, estudos comprovam que os mais prováveis diagnósticos, mais uma vez, se cristalizam nas crianças provenientes dos contingentes fracassados da sociedade.

Patto (1996, p.51): “das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais elas especificamente destinados movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais”. Nesse sentido, percebe-se que o fracasso circunda o espaço escolar em face de exclusão e a escola materializa os processos de ensino aprendizagem. Nesse sentido:

Surpreendentemente, houve quem tentasse defender, no contexto da ideologia do dom, a idéia de que as diferenças sociais teriam sua origem em diferenças de aptidão, de inteligência: a posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características pessoais. Ou seja: os mais dotados, os mais aptos, os mais inteligentes constituíram exatamente por serem possuidores dessas características, as classes dominantes e socioeconomicamente favorecidas, enquanto os destituídos dessas características, isto é, os menos dotados, menos aptos, menos inteligentes, constituíram as classes dominadas e socioeconomicamente desfavorecidas. (SOARES 1999, p.12)

Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem aparecem no espaço escolar, e essas se apresentam intrinsecamente ligadas aos procedimentos sócio-educacionais que de certa forma, acabam por selecionar e discriminar as crianças socialmente. É o reflexo da desigualdade social englobada no âmbito escolar; isso através de uma prática conservadora que acaba dando mais atenção àqueles que têm mais rendimento escolar, desta forma acaba contribuindo para o insucesso escolar.

Nesse sentido, Cunha (1991, p.164) argumenta: “a qualidade desigualdade do ensino vai produzir desigualdades no produto da educação escolar isto é, os filhos dos trabalhadores que concluírem determinado grau de ensino terão uma educação escolar pior do que a dos estudantes oriundos das famílias de classe dominante e das camadas médias”.

Configuram-se, portanto, tantas desconsiderações e descaso; a escola acaba aderindo uma forma de educar para elite, ou seja, dá-lhe sustentabilidade, isso começa pelo currículo incorporado, que é um currículo inadequado para a clientela escolar, como salienta Patto (1996):

Os currículos escolares são planejados partindo do pressuposto de que a criança já domina certos conceitos elementares, que são pré-requisitos para aprendizagem. Isso pode ser verdadeiro para aquela que, na família

aprendeu esses conceitos; mas não é para os que vivem em ambientes pobres... (p.121).

Connel (1995, p.28) reforça esse pensamento quando diz que a escola não passava de reprodução de tais discursos:

O que existe na verdade, é um currículo dominante ou hegemônico, historicamente derivado das práticas educacionais de homens europeus de classe alta. Ele tornou-se dominante nos sistemas de educação de massa durante os últimos cento e cinquenta anos, na medida em que os representantes políticos dos poderosos conseguiram marginalizar outras experiências e outras formas de organizar o conhecimento.

Nessa perspectiva, entendemos que o fracasso se legitimou através de discursos ideológicos e competentes no decorrer da história educacional brasileira, intrínseco nesse processo o pensar dominante. Como enfatiza Chauí (2007, p.23):

A condição para o prestígio e para eficácia do discurso da competência como discurso do conhecimento depende da afirmação tácita e da aceitação tácita da incompetência dos homens enquanto *sujeitos* sociais e políticos. Nesse ponto, as duas modalidades do discurso da competência convergem numa só. Para que esse discurso possa ser proferido e mantido é imprescindível que não haja sujeitos, mas apenas homens reduzidos à condição de objetos sociais.

Analisando a questão do fracasso escolar no Brasil no período de 1960 e 1970, Freitag (1980) diz:

De 1000 crianças que em 1960 ingressaram no primeiro ano primário, somente 466 atingiram a segunda série primária. Na quarta série ainda restavam 239. Dessas, somente 152 ingressaram em 1964 no ensino ginásial, 91 alcançaram à quarta série e 84 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso segundo, 17%no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilariam em torno de 63,5%... (p.61).

Quando nos deparamos com estes números que mostram como funciona a seletividade do processo de ensino, somos levados a refletir a legislação brasileira, pois o fato de todo cidadão ter acesso à escola não garante que o aluno tenha um pleno desenvolvimento como diz a LDB no seu Art. 2º, 3º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (p.18).

A descrição do Art. 3º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira- LDB diz: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; I I liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, arte e o saber”. Gentili (2008, p. 121) acrescenta que: “Garantir o acesso dos mais pobres à escola e, ao mesmo tempo, precarizar as condições de vida das grandes majorias, acaba convertendo o direito à educação em promessa difícil de realizar”.

De acordo com o censo escolar de 2006: a quantidade de matrículas no ensino fundamental é correspondente nº 33.282.663, diante disso Gentili (2008, p. 107) diz:

No Brasil, para citar apenas um exemplo, pretende-se tornar oficial o seguinte dado: que 95% das crianças em idade escolar estão matriculadas em um estabelecimento educacional, afirmando que o mesmo constitui uma eloqüente evidência da ampliação do direito à educação dos mais pobres, justamente em meio ao contexto de uma rigorosa política de ajuste neoliberal como a que tem, sido aplicada nos últimos anos.

É necessário atenuar que acesso a escola e efetivação da matrícula, não garante a permanência do alunado no âmbito escolar. Vejamos os dados de aprovação e reprovação e abandono de acordo Fonte: Mec/ Inep, Censo escolar 2006, , isso referente ao nordeste:

Aprovação	Reprovação	Abandono
2004- 69,7	2004- 16,7	2004-13,7
2005- 71,4	2005- 16,3	2005-12,3

Nessa pesquisa, torna ciente que no estado da Bahia os índices de aprovação chegam 66,2%, sendo que o restante se inclui nos indicativos que prova o fracasso do aluno e a sua permanência nos estabelecimentos de ensino. Toda essa distorção é fruto da desigualdade social presente na sociedade, onde ao longo da história se buscou formular práticas educativas que dessem sustentabilidade à classe dominante. Nesse sentido a classe dos menos favorecidos sofreu por não conseguir sucesso no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, Patto (1996, p.50-51) diz que: “A crença na incompetência das pessoas pobres e generalizadas em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico - crítico estão livres dela”.

O insucesso escolar é, sem dúvida, um dos mais agravantes problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo. É sabido que tal insucesso se evidencia em todos os níveis de escolarização, todavia incide com maior frequência nas primeiras séries do ensino fundamental I. Esse descaso envolve inúmeros fatores, fatores estes sociais, econômicos, políticos e educacionais.

Emerge aqui a pretensão de identificar as representações sociais que os docentes têm sobre fracasso escolar. Nessa perspectiva, é preciso pôr em cheque as consequências sociais da reprovação e da repetência que impõem obstáculos para o desenvolvimento social, político e emancipatório do aluno (ser social).

### **2.3.1 Fracasso escolar: a educação sob a ótica do trabalho.**

Vivemos em uma sociedade capitalista, onde produzir e lucrar são verbos que regem a vida cotidiana dos indivíduos; assim, homens e mulheres representam o trabalho como elemento natural da sua existência, uma vez que, agem em conformidade com o idealismo trabalhista. Como afirma Marx (2004, p.27):

A força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se dos meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte da sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo não é seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o salário.

O trabalho é manifestado a todos os componentes da sociedade; para uns, os meios de produção propõem sacrifício trabalhista em prol do seu sustento e da sua família, para outros são disponibilizados os melhores serviços, pois tais pertencem à classe mais favorecida da sociedade. É a partir desse pressuposto que a escola respira a ideologia dominante fortalecendo as desigualdades sociais.

Sobre isso Arroyo (2001, p.51):

O cidadão trabalhador é excluído exatamente desse algo a mais que uma experiência de escola vivida lentamente dá aos filhos dos não-trabalhadores

manuais, dos não-operários: é lhes - negado o cultivo do ser pensante, racional, que eles são; é-lhes negada uma experiência sistematizada de saber duvidar, questionar, indignar os porquês. Exatamente a experiência que a escola oferece aos não-operários. Poderá ser um operário letrado, não um pensante, nem um "sabido": porque seu destino é ser um trabalhador não-intelectual. É esta condição que lhe é reservada na ordem sócio-econômica, onde tudo estará estruturado para que não pense, para ser um desqualificado.

É sabido que em torno desse processo se consolidaram a industrialização, e conseqüentemente, as aceleradas transformações tecnológicas nos meios de produção; este paradigma capitalista traz grande influência da marca liberal dominante, buscando o desenvolvimento e atrelado a isso, o engessamento do indivíduo, enquanto, sujeito pensante sobre as relações opressoras fornecidas pelo modo de produção capitalista. Dentro desse contexto Patto (1996, p.20) diz:

A visão de mundo da burguesia nascente foi profundamente marcada pela crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza. O ideário iluminista se fortaleceu com o visível progresso ocorrido na produção e no comércio, resultado, segundo se acreditava, da racionalidade econômica e científica. E, fato compreensível, esta ideologia encontrou maior receptividade e entusiasmo entre aqueles mais diretamente mais beneficiados pela nova ordem econômica e social em ascensão.

A partir dessa ideia, buscou-se através dos sistemas de ensino oferecer a educação mercantilista, embasada nos princípios do capitalismo. Assim, a educação emerge no ideário de reproduzir; modelo exigido pelo mercado de trabalho. Sobre este assunto Frigotto (1989, p. 169) diz que: "A visão tecnicista da educação responde duplamente a ótica economicista de educação veiculada pela teoria do capital humano e constitui-se ao nosso ver numa das formas de desqualificação do sucesso educativo escolar"

Sobre esse pensamento, somos levados a perceber a obscuridade que torna a educação ao mero instrumento de conformismo social. Nessa mesma ótica, busca-se melhoria no ensino, para que, ocorra a introdução do indivíduo no novo mercado de trabalho. Para Frigotto (1982) a educação deve reacender sua prática social embasada nos múltiplos espaços da sociedade inserindo o sujeito na articulação de suas próprias relações sociais.

Nesse sentido o autor reforça esse pensamento:

O que importa reter desta perspectiva é sua direção. Direção que não se reduz a efetivar uma crítica à visão burguesa de homem, sociedade, trabalho e escola mas que faz germinar os mecanismos e instrumentos para fazer valer os interesses dos dominados. A viabilidade desta perspectiva de escola, que se organiza a partir das práticas sociais concretas existentes nas relações de produção da existência dos trabalhadores, não aparece apenas como hipótese, mas como resultado de sinais históricos de sua existência. A formulação de sua possibilidade resulta da colocação histórica de sua necessidade. (ibid, p.212)

Por outro lado, a demanda trabalhista do novo século traz renovadas mudanças, muda-se de exigência da industrialização às inovações tecnológicas, mergulhada em uma nova política social que envolve o neoliberalismo e a globalização, uma vez que estas diminuem o trabalho humano. Dessa forma, necessita de uma (re) significação nas exigências do trabalho humano, trazendo a seletividade ao mercado.

A respeito disso, Santos (2008, p.256-257) diz:

Fala-se em re-estruturação produtiva: uma (nova) revolução tecnológica e a introdução da informática no processo produtivo levam a uma vertiginosa redução da força de trabalho na indústria e nos serviços. O ritmo da transformação tecnológica acelera-se, amplia-se a população excedente em proporções mundiais. O que vem sendo chamado de globalização, ou mundialização, (...) De outro lado, o pensamento neoliberal - com sua pretensão de erigir-se em "pensamento único"- acena com o advento de reino da liberdade (...) O desemprego e a precarização das relações de trabalho parecem ter-se tornando males mundialmente generalizados. O aumento da desigualdade social, com os segmentos mais ricos apropriando-se de parcelas crescentes da riqueza, reduzindo-se a participação dos mais pobres.

Este novo mundo reafirma as desigualdades sociais, fortalecendo a exclusão dos indivíduos pertencentes às camadas populares, isso cristaliza o remodelamento da política neoliberal que se infiltra nos âmbitos sociais, políticos e educacionais.

### **2.3.2 Fracasso escolar: olhar da psicopedagogia.**

A Psicopedagogia é o campo de conhecimento que tem seu enfoque voltado ao processo de aprendizagem e as causas que impedem a posse dessa construção que conseqüentemente, é desencadeado no educando o fracasso.

No Brasil, a psicopedagogia aflorou na década de 70, visto que os índices de evasão e de repetência tornaram-se visível a todos. Com este agravante problema educacional as causas foram delegadas a distúrbios neurológicos e psicológicos. Bossa (2000, p. 21) define o objeto de estudo da psicopedagogia no tocante às dificuldades de aprendizagem:

A psicopedagogia se ocupa de aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia - e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para entender a essa demanda, constituindo-se, assim, numa prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las.

Para Bossa os problemas de aprendizagem derivados de uma concepção organicista, viam a questão do fracasso escolar como distúrbios, que se apresentavam através do sistema nervoso. Kiguel 1991 (apud BOSSA, p. 48) “Tal concepção organicista e linear apresentava uma conotação nitidamente patologizantes, uma vez que todo indivíduo com dificuldades na escola era considerado portador de disfunções psiconeurológicas, mentais e psicológicas”.

É pertinente mencionar que, esta explicação organicista se deve aos interesses da classe dominante em ocultar a verdadeira raiz do problema, visto que, a ordem educacional embasa-se na seletividade escolar. Collares (apud BOSSA, p. 49) complementa quando diz: “É nas tramas do fazer e do viver o pedagógico quotidianamente nas escolas, que se podem perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios socioculturais mais pobres”.

Dando continuidade a essa discussão, percebemos uma visão mais ampla no campo de estudo da psicopedagogia, mesmo tendo seu início em pensamento patologizantes, é notório que o hoje a psicopedagogia aprofunda sua responsabilidade com a totalidade, nessa perspectiva ela inclui os aspectos sociais, familiares e escola.

Dessa forma, na base teórica da psicopedagogia o processo de aprendizagem ocorre quando o indivíduo estabelece mudanças no comportamento humano, sendo esse processo dinâmico entre professor e aluno. Por sua vez, a escola deve produzir um viés de conhecimento onde as relações de intersubjetivas da criança sejam respeitadas.

Fernández (1990) (apud BOSSA, p. 88) argumenta:

Porém, uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, o psicopedagogo deverá também intervir, ajudando através de indicações adequadas (assessoramento à escola, mudança de escola, orientação a uma ajuda extra escolar mais pautada, a um espaço de aprendizagem extra-escolar expressivo, etc.) para que o fracasso do ensinante, encontrando um terreno fértil na criança e sua família, não se constitua em sintoma neurótico. Para resolver o fracasso escolar, quando provém de causas ligadas à estrutura individual e familiar da criança ( problema de aprendizagem-sintoma ou inibição), vai ser requerida uma intervenção psicopedagógica especializada (...) para procurar a remissão desta problemática, deveremos apelar a um tratamento psicopedagógico clínico que busque libertar a inteligência e mobilizar a circulação patológica do conhecimento em seu grupo familiar.

Assim, a aprendizagem é considerada o reflexo da própria vida, nesse sentido, o ato de aprender envolve os aspectos individuais, afetivos, emocionais sociais e histórico-culturais. Nesse sentido, esses processos cristalizam-se nas relações que propiciam a construção do conhecimento.

### **2.3.3 Fracasso x Dificuldades na aprendizagem.**

A criança que fracassava na escola era encaminhada a consultórios médicos, que as submetiam a diagnósticos resultando na denominação de crianças com “distúrbios”. A partir disso, a aprendizagem passa a ser uma dificuldade para tais aprendentes, pois o ensino torna-se diferenciado, e, tal diferenciação traz a desmotivação para o aluno.

Sobre esse assunto Seligman e Nunes 1992(apud BORUCHOVITCH 2001, p.48-49):

Por conseguinte, o acúmulo de fracassos confirmam as suas auto avaliações negativas. Se experimentam o sucesso, os desesperançosos

nunca se sentem responsáveis por ele, constituindo-se, desta forma, num tipo de problema motivacional mais disfuncional, caracterizado predominantemente por um sentimento constante de impotência para a aprendizagem, denominado síndrome do desamparo adquirido.

Adentrando nesse pensamento, são notórios os ranços existentes das ideias patologizantes da aprendizagem. Tal conceito nasce com o intuito de justificar o acelerado índice de fracasso e as práticas pedagógicas tradicionais que se interligam ao tratamento clínico “natural”

Patto (1996, p. 365) traz um discurso sobre a naturalização da escola elemento e a justificativa das idéias dominantes:

O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos nesse processo. Como vimos, uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos orienta a ação das educadoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica que as dispensa de reflexão e fundamenta e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracteriza suas práticas e decisões relativas à clientela. Esta visão preconceituosa, de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de pesquisas que fundamenta as afirmações de uma ciência que, tendo como álibe uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma ideológica de mundo à categoria de saber. Este fato facilita sobre maneira a transformação do usuário num grande “bode expiatório” do sistema porque embasa a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformar em uma questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola.

Acreditamos que as ideias aqui expressas revelam-nos verdadeiramente as encruzilhadas que percorre o fracasso escolar, levando em conta os fatores que determina e articula o processo do insucesso no aluno. Sendo assim, é necessário desmistificar ditames no processo educacional, pois é com as propostas da classe dominante que tentam a todo custo escamotear o fracasso escolar.

#### **2.3.4 Fracasso escolar na Alfabetização.**

O significado de Alfabetização, de acordo com Soares (2005): “é ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. O significado de Alfabetizar “é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Nesse sentido, as concepções sobre o processo da alfabetização voltaram-se para o ler e escrever; assim, as ações pedagógicas aguçam o sistema alfabético e a expressão do som-grafia. A partir dessa ótica, a

alfabetização percorre os caminhos da neutralidade e decodificação dos sinais gráficos, conseqüentemente, imprimindo a didatização da linguagem escrita. Sobre esse assunto Kato (2001, p.48) descreve:

Na semântica tradicional, filosófica e lingüística, o significado nada tem a ver com o conhecimento individual, mas sim com entidades abstratas, como traços semânticos, proposições e funções proporcionais. Na comunicação, entretanto, a extração do significado de um enunciado ou de um texto depende do que o indivíduo tem na memória e da maneira como essa memória funciona.

Em face disso, a alfabetização se apropria da codificação e identificação de palavras soltas, assim, é evidente a maneira tradicional que perpassa pelo processo de alfabetização nas primeiras séries do ensino fundamental, sobre esse aspecto se fortaleceu o mau êxito na alfabetização. A esse respeito Cagliari (1998, p.92) diz:

O aluno, nesse meio tempo, vai desmontando e remontando palavras para ver o que acontece: não tem liberdade nem lhe é facultado ter iniciativa para escrever o que gostaria. Pelo contrário, toda aventura individual pode levar ao erro, e o erro pode se irremediável. Por isso, ninguém pode escrever nada, anão ser o que já tenha estudado com o professor.

Nesse sentido, a prática pedagógica está fundamentada na abordagem tradicional, que incorpora o processo de alfabetização via transmissão do saber; dessa forma, aparecem discursos naturais sobre o ensino/aprendizagem na alfabetização, acreditando piamente nas propostas milagrosas que assegurasse o sucesso dos educandos. Sobre isso Mizucami (1986, p.11) diz:

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história permanecendo atualmente sob diferentes formas.

É necessário destacar que ocorreram mudanças vertiginosas no tocante ao processo de alfabetização, isso se deve as críticas e às ações pedagógicas tradicionais de alfabetizar e a necessidade política e social do alfabetizando, pois a linguagem se constitui como própria representação das relações sociais na qual o sujeito esta inserido.

A partir desse pressuposto, o processo de alfabetização se articulou através das práticas sociais intrínsecas aos meios de produção do homem trabalhador. Em

função disso, é necessário propiciar aos alfabetizandos a construção do espírito crítico e que esses entendam as relações sociais que se fortalecem na exploração dos indivíduos. Gramsci (apud FREIRE e MACEDO, 1990, p.1-2 ) diz:

Parecem tanto politizar a noção de alfabetização quanto, ao mesmo tempo, dotá-la de um significado ideológico que sugere que ela pode ter menos a ver com a tarefa de ensinar do que com a produção e a legitimação de relações sociais opressivas e exploradoras. O mestre da dialética encarou a alfabetização como um conceito e como uma prática social que devem estar historicamente vinculados por um outro, a configuração de conhecimento e poder por outro, a luta política e cultural pela linguagem e pela experiência... A alfabetização deve ser encarada como uma construção social que está sempre implícita na organização da visão da história do indivíduo, o presente e o futuro; além disso, a noção de alfabetização precisava alicerçar-se num projeto ético e político de alfabetização e ampliasse as possibilidades de vida e de liberdade humanas.

Embasados nessa concepção, a alfabetização vai além da leitura de textos simples, ela oportuniza a contextualização do processo de aprendizagem do educando, pois, o sistema escolar precisa responder as novas exigências da sociedade, viabilizando a educação do indivíduo como sujeito social. Para Freire (2001) o indivíduo deve ser sujeito de sua própria alfabetização e não apenas objeto dela. Freire (1990, p.XV) reforça esse pensamento salientando que:

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras... ler a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo , isto é a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.

Por outro lado, surge outro conceito para responder os ideários que legitimou o fracasso na alfabetização; essa concepção surge no seio da visão clínica de diagnosticar e medicar os educandos que não conseguiam ser alfabetizados. O termo usado foi à dislexia, sobre isso, Collares (apud, MACHADO 1994, p.77) descreve o seu entendimento sobre a dislexia:

Dislexia “refere-se a uma doença neurológica que compromete o uso e o domínio da linguagem escrita. Foi descrita no século passado (inicialmente o nome era cegueira verbal), a partir da observação de indivíduos que, após um trauma craniano grau ou uma doença neurológica bem estabelecida, podia apresentar como uma das seqüelas a perda do domínio da linguagem escrita... convencionou chamar de “dislexia Especifica de Evolução”, é que se referir a crianças que por uma disfunção cerebral”, teriam uma interferência com a aprendizagem prejudicando a alfabetização.

Está é a forma patologizante de justificar as dificuldades de se alfabetizar, a partir dessa ótica se configura o pensamento natural e simplista. Machado (1997, p.78) desconfia dessa atribuição médica quando diz:

Quisera, para nossos ingênuos, que essas fossem as verdadeiras causas da grande percentagem de crianças que fracassam. Professores atribuem aos médicos, psicólogos e fonoaudiólogos a capacidade de desvendar as causas do fracasso, o que, por sinal, não é monopólio da rede pública de ensino e de saúde. E os profissionais da saúde acabam por reforçar o discurso de que as dificuldades no processo de escolarização são devidas a “problemas individuais de saúde ou emocionais” das crianças, recomendando, na maioria dos casos, atendimentos a estas. Dessa forma, aprisionamos a diferença no estreito espaço da normalidade/ anormalidade, e damos à exclusão e à produção do fracasso o aval de especialista.

Nesse sentido, é de suma importância entender os processos sociais que estão intrínsecos ao processo de alfabetização, pois, a dificuldade de alfabetizar-se não pode ser observada em um único ângulo “assistência médica” assim, esse é usado para camuflar as práticas educativas que sufocam o aprendizado das crianças na alfabetização.

### **2.3.5 Fracasso escolar a partir de uma perspectiva clínica.**

A explicação para o fracasso inicia-se no advento das sociedades capitalistas, assim a burguesia precisava manter-se no poder hegemônico, logo o entendimento de escamotear o fracasso surge, pois necessitava ocultar tal fracasso dos segmentos sociais explorados da época.

A partir década de 30 a atribuição do insucesso escolar se fundamenta nas diferenças individuais, assim começa a ser diagnosticado e tratado, “doença” fracasso escolar. Assim sendo a ação de medicar é observada no desenvolvimento do educando e nesse sentido a escola exige o rendimento e o desenvolvimento de suas habilidades. Não acontecendo esse “progresso” escolar, a culpa é destinada como um sintoma de doença existente no indivíduo, sendo urgentemente diagnosticadas e as explicações pautadas na medicalização.

Patto (1996, p.69), através de um discurso político crítico reafirma essa idéia quando diz:

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

Pesquisas apresentam que a patologização do insucesso escolar é atribuída à desnutrição e essa é fortemente presente nas camadas pobres da sociedade alegando que a mesma atinge o sistema nervoso inviabilizando que o educando aprenda. Búrigo (apud FERRIANI e GOMES p.31) afirma que: É preciso ser sadio para aprender e é preciso ser instruído para ter saúde. Ambas responsabilizam o indivíduo culpando-o por suas doenças e sua ignorância e isentam de responsabilidade o modelo político-social-econômico, efetado no país, bem como todas as ineficiências do sistema nacional de educação e saúde.

É em contra ponto a esse pensamento simplista e linear da desnutrição/ fracasso escolar, Collares e Moysés apresentam resultados de uma pesquisa em que verdadeiramente a desnutrição não justifica o insucesso das crianças, os mesmos afirmam que as crianças chegam à escola com desnutrição leve de 1º grau, nesse aspecto não ocorre alteração no cérebro, não chegando a impedi-la e impossibilitar de aprender. A partir dessa afirmação fica evidente que a patologização da educação consiste no reducionismo biopsicológico de ocultar o fracasso escolar.

Moysés 1993 (apud FERRIANI e GOMES 1997, p.47) dizem que:

Este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causa do fracasso escolar, quaisquer doenças das crianças e deslocando-se o eixo de uma discussão político por causas e soluções pretensamente médicas, portanto, inacessíveis à educação. A isto temos chamada de medicalização do processo ensino aprendizagem. Pelo fato de outros profissionais da área de saúde também estarem envolvidos com o mesmo objetivo, mas não só o médico, as autoras citadas tem utilizado a expressão “patologização” do processo ensino aprendizagem.

Collares e Moysés (1996) constata que o estado de desnutrição não é sinônimo de deficiência intelectual. As autoras ressaltam que o processo de medicalização se concretiza através de um discurso forte que traz à escola um ambiente tranqüilizador

e normal com relação essa temática, nessa perceptiva a escola cumpre o papel ideológico de tornar o insucesso um problema simplista e linear.

Porem, o que nos importa neste momento é a intensidade com que esse discurso consegue penetrar no pensamento cotidiano, transformando-se em um dos preconceitos mais cristalizados na área educacional. Resiste a qualquer confronto com a realidade, com as refutações científicas. Inabalável, é um dos empecilhos à autocrítica do profissional, dificultando a transformação da escola em uma instituição comprometida com a população (p.97).

É importante que o profissional de educação esteja envolvido nesta temática que torna-se uma das mais complexas na qual se depara a educação brasileira como diz Freire (1996, p.61) “a vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que a todo instante devo fazer de minha prática”.

Ferriani e Gomes (1997) discutem sobre a participação dos professores nos diagnósticos realizados pelos profissionais de saúde:

A proposta de trazer os professores para participar do grupo de discussão dos casos, encaminhados das escolas e do atendimento no ambulatório, tem o proposto de desmistificar o fracasso escolar, procurando sensibilizar o professor para uma reflexão mais profunda da questão, apontando a importância de um maior envolvimento e integração entre os profissionais dessas duas práticas sociais Saúde-Educação, que lidam com o mesmo objetivo de trabalho (p.49).

Nessa pequena trajetória sobre o fracasso escolar, o qual nos propusemos a discutir, trazemos outra vertente que tange o problema citado. Partindo desse pressuposto entendemos que a sociedade é uma produção histórica e, que se legitimou pelas relações sociais que ora se apresentam para mudanças, ora outorgam a reprodução das relações sociais dominantes. Nesse sentido a educação é imprescindível para a compreensão de tal processo, visto que para falar em fracasso escolar é preciso antes contextualizá-lo e historicizá-lo, observando os altos índices de repetência que há décadas se manifestam no panorama educacional.

Sendo assim, a história do fracasso escolar apresenta avanços e retrocessos, contudo, não podemos deixar de destacar as políticas neoliberais. Nesse sentido faz-se necessário uma ação pedagógica crítica que compreenda as formas pelas quais os ideais de opressão se sustentam; além disso, é de suma importância propiciar a formação de uma postura democrática, pois, com esse entendimento é

importante que o educando entenda e se perceba como parte integrante da sociedade assumindo-se como sujeito construtor.

## CAPÍTULO III

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.

A realização de uma pesquisa fomenta-se com a confrontação dos dados, das respostas adquiridas através do tema proposto pelo pesquisador no seu campo de estudo. Isso se desencadeia pelo conhecimento teórico que busca estudar um “problema”, assim o pesquisador direciona a sua atividade de pesquisa na qual se responsabiliza a construir o conhecimento sistematizado e dá respostas a sua questão de pesquisa.

Com referência à problemática que se representa neste trabalho surgem às inquietações em identificar quais as representações sociais que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental têm sobre fracasso escolar? Com o propósito de estudar de forma reflexiva essa temática, escolho para a investigação a abordagem qualitativa, por perceber que esta é mais pertinente no campo das ciências humanas e sociais, já que propicia entender os processos intelectuais que os homens representam através de suas ações.

Castro (2006, p. 109.) acrescenta: “Uma pesquisa qualitativa permitiria explorar as profundidades do comportamento humano de forma mais criativa e percuciente”. Defendo que, a pesquisa qualitativa é indissociável neste estudo, visto que, as representações sociais dos agentes de pesquisa não se demonstram em processos básicos, lineares e, jamais poderão ser expressos em números, visto que a abordagem qualitativa analisa o indivíduo em sua totalidade levando em consideração as suas subjetividades. Bogdan e Biklen (apud LUKDE e ANDRÉ, p. 13.) comentam: “A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Referendando a pesquisa qualitativa Goldenberg (2000, p. 30) “os dados qualitativos em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”.

É importante destacar que utilizamos também nesse trabalho os caminhos investigativos em uma pequena discussão epistemológica sobre o senso comum da teoria das representações sociais. Sobre isto, Schutz (apud MINAYO 2005, p. 95) “usa o termo senso comum para falar das representações sociais do cotidiano”. Nessa perspectiva o autor continua dizendo senso comum envolve um conjunto de abstrações, formalizações e generalizações. Esses conjuntos são fatos interpretados a partir do mundo do dia-a-dia.

É necessário colocar que as representações sociais não se formalizam em conhecimento científico - dominador, essa se dá nas vivências dos indivíduos nos grupos sociais, que possibilita o reconhecimento e sua legitimidade enquanto ciência, esse é viés que demonstra verdadeira identidade dos indivíduos resultante de seus costumes, enfim, seu universo cultural que permeia de forma coletiva no grupo social. Sendo que, cada indivíduo tem individualidades e diferenças, sendo essas ideias respeitadas individualmente na sua coletividade.

Dessa feita os saberes nem sempre são reconhecidos cientificamente, a partir desse pressuposto o conhecimento diário e representações sociais tornam-se senso comum. Santos (2005, p.108) reforça a ideia quando diz:

Assim, o senso comum é prático causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colocado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e, nessa correspondência, inspira confiança e confere segurança.

Assim, buscamos através da ação pedagógica dos docentes identificar suas representações sociais, pois as relações diárias com a prática educativa se fortalece no grupo social pelas interações vivenciadas cotidianamente.

### 3.1 Lócus da pesquisa

O lócus de pesquisa propicia ao pesquisador uma vivência que traz interações entre o pesquisador e sujeito, proporcionando ao pesquisador uma abertura para investigar, dialogar, para que consiga perceber as formas pelas quais as crianças fracassam, tendo em vista, a questão de pesquisa que circula na perspectiva de identificar as representações sociais que os docentes das séries iniciais tem sobre fracasso escolar. A pesquisa foi desenvolvida em Filadélfia-Bahia, pertencente ao semi-árido baiano, localizada na microrregião de Senhor do Bonfim, tendo uma área de 566, 214 km e uma população de 16, 231 habitantes. Triviños (1987, p.128) afirma:

Ambos os tipos de pesquisa a com base fenomenológica e com fundamentos materialistas e dialéticos ressaltam a importância do ambiente na configuração da personalidade problemas e situações de existência do sujeito. Mas existem diferenças essenciais entre elas em relação as suas concepções do meio. Com efeito, entretanto, a primeira considera o ambiente especialmente constituído por elementos culturais, o que é uma redução, ainda que se denomine cultura a todos os ingredientes dos meios criados pelo homem, em determinada realidade muito mais ampla e complexa, distinguindo nela uma base, ou infra-estrutura, ou infra-estrutura, e uma superestrutura.

O lócus é o espaço que consegue informações sobre o fracasso escolar e como isso se manifesta no ambiente escolar. Diante disso, Bogdan e Biklen (1982, p.11) dizem:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada.

O lócus, de fato, proporciona uma abertura para atender as indagações e as inquietações do pesquisador, é nesse ambiente que os sujeitos expressam e dão legitimidade as suas representações demonstrando seus sentimentos e subjetividade.

### 3.2 Sujeitos:

O sujeito de pesquisa é uma fonte de informações para o pesquisador, pois através de suas ações, discursos; é que o pesquisador terá respaldo para poder pesquisar.

Dessa forma, Triviños (1987, p.146) aborda: “Os sujeitos, individualmente, poderão ser submetidos a várias entrevistas, não só com o intuito de obter o máximo de informações, mas também para avaliar as variações das respostas em diferentes momentos”.

Sendo assim, escolhemos 12 professores da rede pública municipal, sendo que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental. A escolha desses sujeitos deu-se pelo fato dos mesmos atuarem em escolas públicas municipais de Filadélfia; de modo que os docentes convivem com alunos dos segmentos menos favorecidos da cidade, isto me levou a escolhê-los, por torna real através da sua prática o seu entendimento dos processos educativos e as representações sociais que se tornam concretas no seu grupo social. Os educadores se propuseram a contribuir com esta pesquisa.

### **3.4 Instrumentos de coleta de dados.**

Para Triviños (1987, p 137) “o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques”. A pesquisa que ora se define é apresentada através de uma relação dinâmica entre os fenômenos sociais e o sujeito, acreditamos piamente que o tratamento dos dados é veículo de fundamental importância para identificar as subjetividades do sujeito a respeito da questão de pesquisa.

A partir desse pressuposto, com certo cuidado e atenção buscamos a obtenção dos dados, e utilizamos como instrumentos de coleta de dados: questionário fechado e o questionário aberto.

#### **3.4.1 Questionário fechado.**

Entendo que, o questionário fechado tem suas raízes epistemológicas no positivismo, mas faz-se necessário neste estudo para delinear o perfil socioeconômico dos sujeitos. Marconi, Lakatos (1996, p. 88) define o questionário fechado como instrumentos de coleta de dados quando diz: “Questionário é um

instrumento de coleta de dados, constituídos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”. Endossando esse pensamento, Triviños (1987, p.67) acrescenta: “a quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes. Não obstante isso podem ser apreciadas diferenças notáveis”.

Com esse entendimento autor traz uma reflexão sobre o questionário fechado no estudo qualitativo.

Sem dúvida alguma, o questionário fechado, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador desta última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais ( atividades ocupacionais exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, função que desempenha nas associações de mães e vilas etc.

O questionário fechado propicia uma melhor análise dos dados obtidos, em sequência, o questionário aberto com perguntas no que se refere à questão em estudo: as representações sociais que os docentes têm sobre fracasso escolar.

### **3.4.2 Questionário aberto.**

Apresento aqui a grande relevância do questionário aberto que propiciou melhores resultados à pesquisa. Valoriza a expressão através das respostas do sujeito investigado, esse instrumento oferece consideráveis perspectivas para enriquecimento da investigação, uma vez que, o sujeito sente-se a vontade para por em praticar suas idéias sem a presença do pesquisador. Lehfeld (2000, p.91) diz: “o questionário pode garantir a anonimato, conseqüentemente maior liberdade nas respostas, com menor risco de influência do pesquisador sobre elas”.

Cervo (1983, p.159) reforça quando diz: “Todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes sentirem-se mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais”.

O questionário é um instrumento muito útil e de fundamental importância para se perceber as representações sociais dos sujeitos de pesquisa, dando respaldo ao pesquisador identificá-las.

### **3.5 Tratamento dos dados coletados. O que é oculto torna-se visível.**

A partir dos dados obtidos através do questionário fechado e do questionário aberto, aplicado aos docentes, começou assim a análises desses dados. Nesse sentido, Best (apud TRIVIÑOS, p. 32) afirma que “a importância dos dados está não em si mesmo, mas em proporcionarem respostas às investigações”. Esse pensamento esclarece o nosso entendimento com relação o trabalho investigativo no qual nos propusemos a realizar, percorrendo o caminho das opiniões e das amostras adquiridas. Tendo a real certeza que as mesmas cristalizam o problema estudado.

A interpretação dos dados possibilita ao pesquisador compreender as subjetividades, percebendo as representações sociais, entendendo que essas têm vínculo indissociável com o mundo em que vive. A partir dessa atividade com muito esforço e dedicação iremos analisar os dados coletados. Goldenberg (2000, p. 49), traz um interessante pensamento sobre a importância da atividade de analisar os dados, “é o ponto que exige muita sensibilidade para que se aproveite o máximo possível dos dados coletados e da teoria estudada”. Com esta compreensão, buscando a interpretação e análises das mesmas, recorrendo aos referenciais teóricos que fundamentam esse estudo.

## **CAPÍTULO IV**

### **4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.**

Neste capítulo, apresentaremos a análise e interpretação dos dados coletados, através dos instrumentos de coleta de dados aplicados, visto que a interpretação dá vida às representações sociais identificadas. De acordo com Rodrigues (apud GIL, 1999, p.168) “a análise e a interpretação dos dados da pesquisa são processos estritamente relacionados”. Em face disso, o objetivo da pesquisa foi identificar e analisar as representações sociais que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental do município de Filadélfia tem sobre fracasso escolar.

Assim, utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário fechado e o questionário aberto, nas quais participaram doze docentes das escolas públicas do município de Filadélfia.

Com a intenção de mostrar o perfil socioeconômico dos sujeitos, aplicamos o questionário fechado.

#### **4.1 Perfil sócio-econômico dos docentes.**

Apresentamos a seguir os resultados expostos em gráficos, traçando o perfil socioeconômico dos sujeitos pesquisados.

##### **4.1.1 Gênero**

De acordo ao gênero, 92 % são do sexo feminino e 8 % do sexo masculino. Como podemos observar no gráfico abaixo:

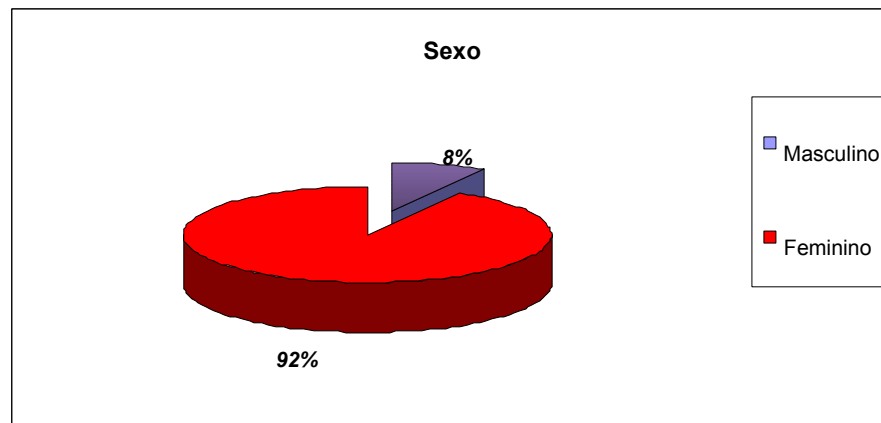


FIGURA 01: GÊNERO

FONTE: Questionário fechado respondido pelos sujeitos da pesquisa

Ao analisar a figura 01 percebemos de forma evidente que imagem feminina ainda predomina na carreira do magistério. Essa constatação da maioria do sexo feminino esclarece a predominância da mulher como figura principal e responsável pelo ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que, a educação torna-se uma panacéia histórica da figura materna do magistério.

#### 4.1.2 Idade

Em relação à faixa etária, identificamos que 59% dos sujeitos apresentam idade de (40-49), 33% de (19-29) e 8% (30-39). De acordo com a figura 02 que representa esses dados, podemos perceber que os sujeitos que assumem a docência nas séries iniciais do ensino fundamental tem um amadurecimento no que se refere à idade, isso simboliza idade atrelada a cuidados e responsabilidades com os aprendentes de pouca idade.

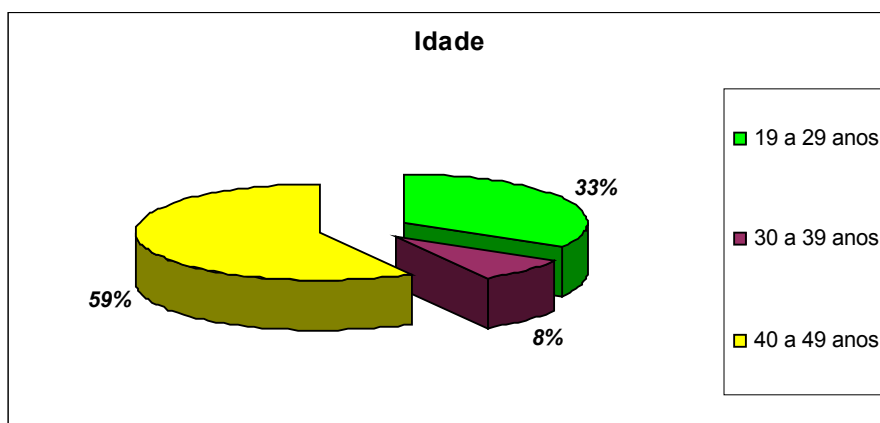


FIGURA 02: Faixa etária

FONTE: Questionário fechado respondido pelos sujeitos da pesquisa

### 4.1.3 Formação.

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos docentes, percebe-se que estes buscam uma formação acadêmica o que faz necessário destacar que 25% dos sujeitos de pesquisa apresentam nível superior completo, 17% Pós-graduados e 17% com nível superior incompleto. A soma desses percentuais totaliza 59% dos sujeitos que possuem formação acadêmica em curso ou já concluíram, e 41% dos sujeitos possuem apenas o ensino médio.

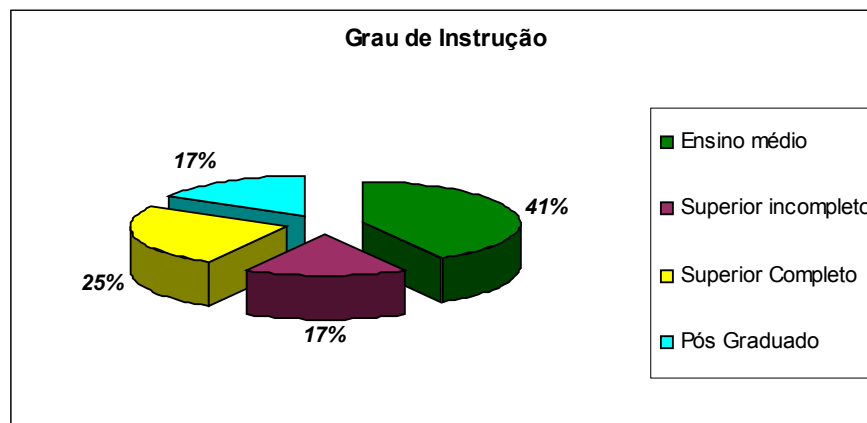


FIGURA 03: Formação

FONTE: Questionário fechado respondido pelos sujeitos da pesquisa

Percebemos que a maioria apresenta formação acadêmica, isso implica na melhoria do conhecimento, visto que esta formação viabiliza ao docente conhecer o cimento ideológico que legitimou a produção do fracasso escolar e quais as bases em que esse se alicerçou, pois o conhecimento acadêmico desperta a criticidade e a desconfiança daquilo que se apresenta como verdade científica/absoluta no sistema educacional.

### 4.1.4 Tempo de atuação no Magistério

Observando a figura 05 percebemos que há uma experiência considerável no que se refere à docência sendo 50% dos sujeitos tem (10-12) anos de atuação no magistério, 17% acima de 20 anos e 33% 2-4 anos. Isso nos remete a compreender o conhecimento e vivências que esses sujeitos têm com a prática na sala de aula.

No entanto, a análise e a reflexão crítica da atividade docente são de suma importância no contexto educacional.

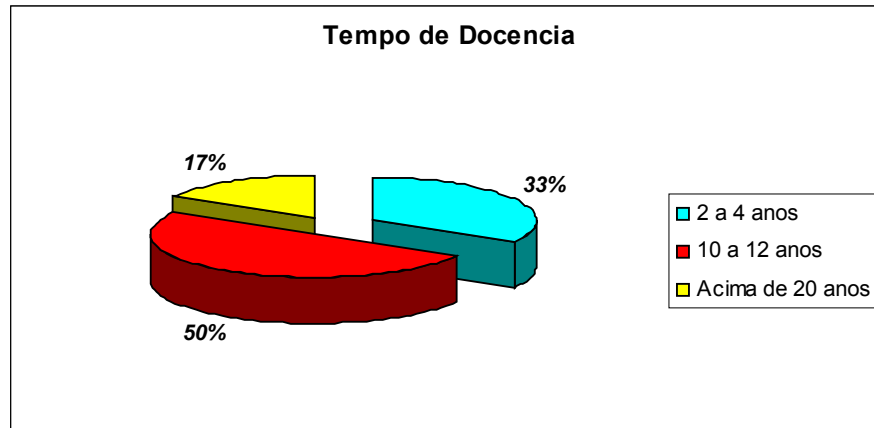


FIGURA 04: Tempo de docência

FONTE: Questionário fechado respondido pelos sujeitos da pesquisa

#### 4.1.5 Fontes de informação.

De acordo com as fontes que os sujeitos buscam informações, 34% utilizam livro, televisão, internet e jornais, 17% só a internet, 8% livro, revista e televisão, 8% livros, revistas, televisão, 8% livro revista e televisão e 17% todos os meios de comunicação.

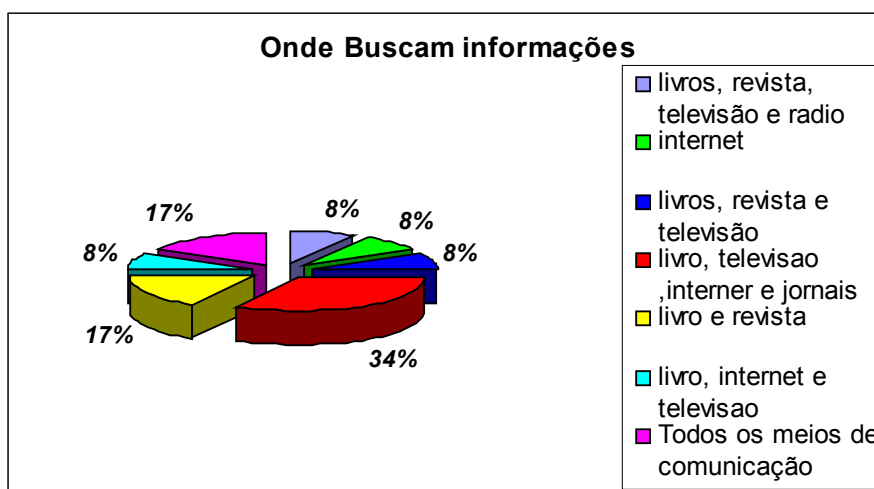


FIGURA 05: Fonte de informação

FONTE: Questionário fechado respondido pelos sujeitos da pesquisa

Percebemos que de alguma forma os docentes buscam obter informações, isso é sem sombra de dúvidas um elemento de fundamental importância à docência. Este é um fator que remete a noção das práticas e perspectiva com a melhoria no ensino. Diante dos dados apresentados no gráfico acima a televisão continua sendo o meio de comunicação mais utilizado, sendo que apenas 17% utilizam somente a internet, o restante mesmo que se aproprie de outras fontes de informação a televisão aparece em evidência em todas as porcentagens.

#### 4.1.6 Religião

A religião católica introduzida no Brasil por missionários que acompanharam os exploradores e colonizadores portugueses apresenta-se ainda como maioria na religiosidade dos docentes, isso simboliza ranços herdados historicamente da educação jesuítica implantada no início da história educacional brasileira. Dessa feita ocorre a predominância desse segmento religioso seus ensinamentos e crenças que lhes são atribuídos. Perfazendo um total de 50% católicos, conforme figura a seguir:

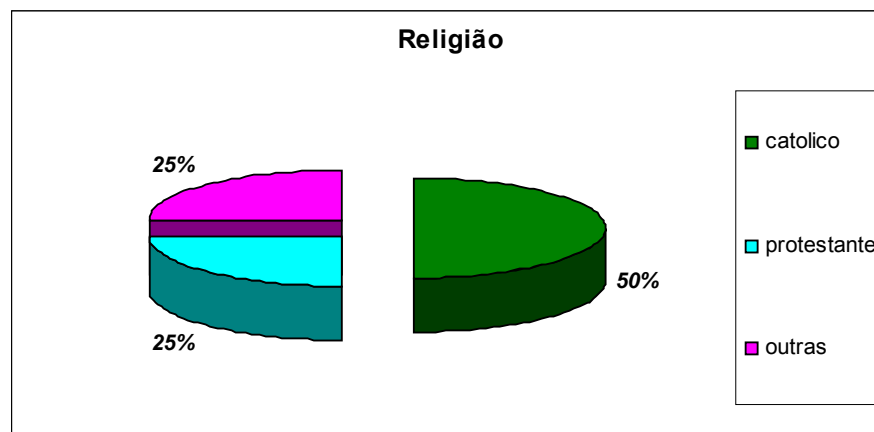


FIGURA 06: Religião

FONTE: Questionário fechado respondido pelos sujeitos da pesquisa

A religião protestante aparece com 25%, à mesma tem suas raízes na baixa idade média e no renascimento cultural, visto que essa religião nasce em oposição a religião católica, seus dogmas e em contra-ataque ao domínio que a igreja detinha. E 25% dos sujeitos de outras religiões que com o passar do tempo foram se fortalecendo no nosso meio; esses dados demonstram a diversidade que se aparece

no tocante à crença e fé, porque a religião é algo que envolve as subjetividades do indivíduo.

#### 4.1.7 Renda familiar

Com relação à base salarial é nítida a baixa renda familiar sendo que 83% dos sujeitos recebem de um a dois salários mínimos e 17% mais de dois salários mínimos. Esse prognóstico apresenta como um dos fatores principais das desigualdades sociais, provenientes de uma sociedade dividida em classe onde a minoria usufrui das melhores condições de vida.

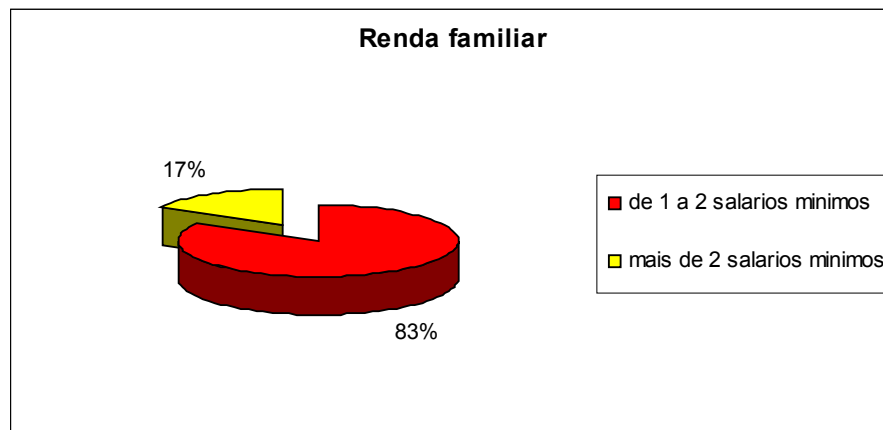


FIGURA 07: Renda familiar

FONTE: Questionário fechado respondido pelos sujeitos da pesquisa

Esse é o retrato da sociedade injusta da qual fazemos parte, uma vez que esse problema se faz presente nos sujeitos pesquisados o que traz grandes dificuldades na promoção e aquisição de elementos primordiais para uma vida digna.

#### 4.2. Análise do questionário aberto: as representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar.

Estaremos apresentando o resultado do questionário aberto, que propiciou identificar as representações sociais dos docentes sobre o fracasso escolar. Assim consideramos este momento relevante, pois nele se faz presente a minha

interpretação enquanto iniciante na pesquisa. Segundo Esteban (2003) a pesquisa no cotidiano traz muitos desafios, visto que se configura na perspectiva da complexidade, tendo em sua fundamentação compreender as explicações insignificantes dadas aos sujeitos que dá vida á escola pública.

A partir da perspectiva de uma epistemologia da complexidade, Almeida (2003, p.58) acredita que “a linearidade não pode ser suporte para a produção do conhecimento, principalmente dentro do contexto das ciências sociais e humanas.” Foi com este entendimento de pesquisa que nos instigou saber quais as representações sociais que os docentes do município de Filadélfia têm sobre fracasso escolar, sendo que verificamos a importância de efetivarmos um estudo a respeito da produção do insucesso escolar.

A partir das respostas expressadas pelos sujeitos de pesquisa, através do questionário aberto, identificamos as representações sociais do grupo pesquisado. Ao interpretarmos essas falas passamos a agrupá-las formando 8 (oito) categorias para demonstrar as representações sociais dos docentes identificadas. Assim, segue a categorização das respostas buscando a interpretação e análises das mesmas, recorrendo aos referenciais teóricos que fundamentam esse estudo (quadro teórico). São elas:

- 1ª Fracasso escolar como condição social do aluno: a pobreza como produtora do fracasso;
- 2ª Fracasso escolar como dificuldade para inserção no mercado de trabalho competitivo;
- 3ª Fracasso escolar resultante da ausência de valorização profissional: o salário como elemento definidor do compromisso docente;
- 4ª Fracasso escolar como deficiência na Alfabetização;
- 5ª Fracasso escolar como consequência da desestrutura familiar.
- 6ª Fracasso escolar como culpa dos alunos;
- 7ª Fracasso escolar como necessidade de assistência médica dos alunos;
- 8ª Fracasso escolar entendido através de uma perspectiva crítica e política;

#### **4.2.1. Fracasso escolar como condição social do aluno: a pobreza como produtora do fracasso.**

O fracasso escolar é visto por 25% dos docentes, como conseqüência da condição social, e consoante a esse contexto, o pensamento reducionista de que a pobreza produz o insucesso. As crianças que pertencem às camadas populares recebem esse atributo de forma preconceituosa, isso se estabelece pelos ideários dominantes que buscam sufocar o conhecimento desse povo. Em função disso, o aprendizado do aluno é representado pelos docentes via determinismo social; a pobreza se constitui como elemento percussor da derrota ou do fracasso da criança pobre. Por quanto, essa representação é percebida de maneira única, linear e estática, já que o docente não vê o processo que se constitui em torno da criança pobre. Os sujeitos de pesquisa ao serem questionado sobre os alunos que mais fracassam na escola.

Com a fala os docentes:

Alunos que vivem em situação de miséria total. (P<sup>1</sup>)

Os alunos provenientes das camadas sociais mais baixas e do meio rural (P2).

Pobreza (...) Perpetuação da pobreza (P3).

Essa representação social se constitui em conformidade à descrença nos indivíduos de pouca condição aquisitiva, criando barreiras ao processo de ensino aprendizagem e fortalecendo com uma exclusão social que se apresenta cada vez forte no âmbito escolar. Em consonância, Patto (1996, p.50) afirma que: A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade (...) O resultado é um discurso incoerente que, em última instância acaba reafirmando as deficiências de clientela como a principal causa do fracasso escolar.

É importante mencionar a predominância comum representada pelos docentes de que as crianças provenientes dos espaços mais fracassados da sociedade são os disseminadores do fracasso escolar; esse conceito surge como pano de fundo para camuflar o fracasso. Nesse sentido a autora acrescenta “As dificuldades de

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a letra P seguida de números arábicos crescentes, para ocultar a identidade dos sujeitos pesquisados.

aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida. Este pressuposto, bem como várias afirmações derivadas, encontra-se em plena circulação no pensamento educacional, o que mostra que ainda estamos sob influência da teoria da carência cultural.” (ibid, p.121).

Diante da afirmação que o fracasso é subsequente à pobreza, percebemos a visão acrítica que os profissionais da educação têm sobre o mau êxito escolar, fortalecendo assim os discursos hegemônicos que maquiam as verdadeiras causas. Surge a necessidade de refletirmos os elementos que se fazem presentes nos discursos apresentados. Por conseguinte, essa representação social se torna real no meio educacional, visto que aparece como indicativo gerador das desigualdades sociais e injustiças, sendo vista no espaço escolar em conagração ao formato dominador que propõe responsabilizar a pobreza material viés do fracasso escolar.

Passaremos agora a reflexão da 2ª categoria, que se apresenta com grande importância para compreender a totalidade da pesquisa no que diz respeito às representações sociais identificadas.

#### **4.2.2. Fracasso escolar como dificuldade para inserção no mercado de trabalho competitivo.**

De acordo com a representação social docente o fracasso escolar como dificuldade para inserção no mercado de trabalho competitivo é apresentado por 25% dos sujeitos. Uma vez que essa representação social tem suas raízes com o fortalecimento do sistema capitalista e da industrialização. Surge assim a perspectiva de individualismo, onde o melhor vence, e atrela a esse conceito a competição no mercado de trabalho, sendo que os indivíduos que não usufruírem do ensino de qualidade, conseqüentemente, não conseguem responder às exigências que o mercado de trabalho solicita, dessa feita o emprego torna-se cada vez mais fragmentado e aqueles que não têm serviço vivem em instabilidade social; nesse sentido, a educação imprime a reprodução das diferenças sociais. Todavia, este contexto marcado de mudanças aceleradas em torno do desenvolvimento traz no

seu formato uma inserção de caráter excludente, estando fundamentada nas competências individuais.

Apoiamo-nos em Patto (1996, p.20) que aponta:

O fato de novos homens bem - sucedidos o serem aparentemente por habilidades e mérito pessoal - já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento- confirmava uma visão de mundo na qual o sucesso dependia fundamentalmente de indivíduo... Tudo contribuía, entre os vitoriosos na nova ordem, para o desenvolvimento da crença na liberdade individual num mundo racional como valor máximo de onde adviriam todos os resultados positivos em termos de progresso científico, técnico e econômico.

A ideia de que os indivíduos que apresentam sucesso escolar conseguem os melhores serviços no mercado de trabalho, traz um pensamento fundamentado nas raízes do pensamento tecnicista, aplicado ao mérito pessoal, que configura a educação como produção mercantilista que se constrói como uma das variantes do fracasso escolar, entretanto, a maioria dos indivíduos está fora das condições de competitividade do mercado e nem têm possibilidades de se inserir no perfil de competência.

Eis a fala do sujeito de pesquisa ao ser questionado o que é fracasso escolar:

Não ter uma formação, não poder competir dignamente no mercado de trabalho (P7).

A fala do docente denuncia a concepção de educação à emancipação do trabalho, visto como melhoria de vida, porém, fica evidente que o mesmo atribui o fracasso às desigualdades no ensino que é fruto da desigualdade social.

Cunha (1991, p.164) reforça:

(...) a qualidade desigualdade do ensino vai produzir desigualdades no produto da educação escolar isto é, os filhos dos trabalhadores que concluírem determinado grau de ensino terão uma educação escolar pior do que a dos estudantes oriundos das famílias de classe dominante e das camadas médias.

Arroyo (2001, p.31) também explica:

Ele se mantém até hoje informando a pedagogia da pobreza porque é funcional a uma concepção de sociedade, onde os filhos das camadas

populares estão destinados a ser operários desqualificados. Não são as carências, a pobreza material e intelectual, nem os níveis de desenvolvimento psíquico, cognitiva ou cultural do aluno que levam a uma pedagogia do pobre, mas é o destino de classe.

É notório que os ideários de inserção no mercado de trabalho surgem no bojo da democratização do ensino, assim todos têm acesso à escola. Logo a disputa pelo conhecimento é equalizada, uma vez que esse pensamento delega à educação a missão de oferecer oportunidades iguais para todos, dessa forma o ensino aparece com critério de ascensão social. Outrossim, os indivíduos ficam incumbidos de garantir sua vaga no mercado de trabalho e, se caso isso não vier acontecer os motivos são destinados a eles.

Observamos a representação social que se torna real nas falas dos docentes:

Primordialmente aqueles que não planejam um futuro promissor pra si, Teremos homens incapazes, tornando limitados (P5).

Incentivar os alunos através de aulas diversificadas, mostrando que através dos estudos eles poderão mudar de vida (P11).

Segundo a fala dos docentes a educação é vista como panacéia para o trabalho, de modo que, se isso não vier acontecer os motivos é destinado aos alunos; o pagamento é a eliminação de perspectiva de vida melhor. Fica evidente quando P11 caracteriza sua prática educativa para promover a elevação do padrão de vida do aprendiz. Sobre isso Frigotto (1989, p.27) diz:

“Democratização” do acesso à escola – particularmente à universidade – como sendo o instrumento básico de mobilidade, equalização e “justiça social”. Produz-se, então, a crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte, enfatiza-se a crença de que aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados.

De modo que, esse pensamento elucida a representação que os sujeitos de pesquisa declaram na sua fala dizendo que não possuindo uma formação de qualidade o educando não consegue competir e concretizar o seu trabalho, garantindo assim uma vida promissora.

Outra Categoria que se faz presente nesse estudo, é o fracasso interligado a remuneração profissional, vejamos a seguir:

#### **4.2.3. Fracasso escolar como resultante da ausência de valorização profissional: o salário como elemento definidor do compromisso docente.**

A partir dessa ideias expressas sobre o processo de profissionalização docente surge uma representação social com 8,33 % de que o fracasso escolar é resultante da ausência de valorização profissional: O salário como elemento definidor do compromisso docente.

Mediante essa representação social é preciso fazer uma pequena sinopse do reconhecimento profissional, visto com uma premissa que envolve a carreira do magistério, faz-se necessário atenuar as heranças advindas do período de colonização que atribui a carreira do magistério a sacerdócio, vocação, elementos fortes que suprimiam o reconhecimento enquanto profissional da educação. Sabe-se que movimentos e lutas se formalizaram em torno dessa temática, desprezando o amor ao trabalho e creditando o profissionalismo.

Arroyo (apud OLIVEIRA 2003) a respeito disso diz:

No início dos anos 1980 o debate em torno da organização do trabalho ensejou forte discussão sobre a natureza do trabalho docente. A polarização identificada nesse momento parece girar em torno da tensão entre um trabalho reconhecidamente profissional, e portanto merecedor de estatuo próprio, e a caracterização do magistério como vocação, sacerdócio e, por isso mesmo, revestido de certo “messianismo” e voluntarismo. A carga dessa herança, sobretudo para os professores ou professoras primárias, parecia ainda mais pesada. No entanto, o debate em torno do reconhecimento dos professores de escolas públicas como categoria profissional encontrou nesse período terreno fértil para o seu desenvolvimento. (p. 25)

Gentili (2002, p.36) reforça esse pensamento quando diz:

As recentes reformas educacionais do neoliberalismo deixam uma herança inescusável: elas foram as mais antidemocráticas reformas implementadas em período de institucionalidade democrática, chegando, em alguns casos a

ser a mais autoritárias que a aplicadas nos longos períodos ditatórias vividos na região.

É importante mencionar que o professor no decorrer da história educacional tem sido requisitado pela sociedade por um ensino. Nesse sentido, o profissional da educação está sendo desprestigiado no seu reconhecimento, porém, a desvalorização não pode ser ligada à prática educativa do educador. Ao expressar o seu entendimento sobre o fracasso escolar, o docente define o salário com premissa da sua atuação, isso se cristaliza quando o sujeito descreve.

Eis a fala do docente:

O fracasso escolar pode ser sinônimo de uma má remuneração dos profissionais da educação e que muitas vezes repercute no aprendizado dos alunos. (P 9)

Nesse sentido, fica claro que a valorização profissional está ligada ao salário, e a prática se legitima pela remuneração que os docentes recebem. Percebemos que os ideários dominantes buscam tornar o docente desvalorizado e, conseqüentemente, em respostas a essa desvalorização acaba dificultando o aprendizado do aluno, isso implica na ausência de comprometimento com prática pedagógica, pois é inerente a educação que o docente tenha uma compreensão crítica, política do processo como todo.

Sacristán (2002, p. 64) faz a seguinte reflexão sobre a função do professor:

O papel do professor será facilitar o surgimento de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialético desse espaço, impondo suas próprias representações ou cercando as possibilidades de negociação aberta de todos e cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum.

Assim sendo, o fracasso escolar bebe na fonte do descomprometimento pedagógico, político e social do educador. O resultado dessa representação é que o trabalho docente torna coisa, capital, deixando de assumir a posição política da sua práxis pedagógica. É importante salientar que através da fala percebemos que o docente atribui o fracasso a ausência de valorização aquisitiva e no decorrer dos discursos 50% dos sujeitos apresentam como solução para o fracasso salários dignos isso remete a ideia de que com professores bem pagos o fracasso seria

eliminado do contexto educacional, essa é ação reveladora da discordância entre prática pedagógica e sociedade.

O estudo presente traz mais uma representação social que aparece sólida no grupo pesquisado; o mau êxito escolar na alfabetização.

#### **4.2.4. Fracasso escolar como deficiência na Alfabetização.**

É pertinente mostrar que a aprendizagem surge interligada ao processo de alfabetização, resultante da aquisição da leitura e escrita, esse entendimento docente determina progresso ou regresso escolar ditos por 25% dos sujeitos pesquisados.

Eis as falas:

O alto nível de não alfabetizados com desinteresse total dos alunos, uma parte por culpa dos pais (P4).

Fracasso escolar nada mais é do que a falta de aprendizagem do aluno e a sua evasão na escola (P5).

Com base na fala do P5 essa representação manifesta que o docente atribui à aprendizagem um instrumento que sustenta o aluno na escola, entretanto, quando essa aprendizagem não é significativa ocorre a evasão do educando. Nesse sentido, é visível que esse abandono escolar acontece de forma prematura e excludente, pois, o aluno sente-se incapaz de aprender. Mas há ainda, outra perspectiva desse problema, sendo necessário demonstrar que esse processo envolve o ensino aprendizagem e, se estabelece que ensina e alguém a quem se ensina, porém, nas falas dos docentes fica visível que em nenhum momento o docente se apresenta como ser envolvido no fracasso do aluno; mas o próprio aluno é responsável pela falta da aprendizagem.

Como diz carvalho (1997, p.22):

É verdade que não há aprendizado se aquele que se ensina não deseja aprender ou relapso por qualquer motivo. Mas também não deixa de ser verdadeiro que o problema pode residir fundamentalmente naquele que

ensina ou ainda naquilo que é ensinado, bem como numa combinação entre diferentes proporções de tais elementos.

É plausível destacar a fala P6 ao representar o fracasso escolar:

70% da sala não sabem ler e escrever. (P 6)

O mau êxito escolar aparece intrínseco às dificuldades de aprendizagem no tocante à leitura e à escrita. Essa representação docente tem servido basicamente para denominar os aprendizes com problemas de leitura, isso legitima a própria negação de educação que a eles foram destinadas; assim identificamos que os profissionais da educação revelam que o insucesso é interpretado com base na leitura e escrita. No entanto, esse posicionamento manifesta um discurso esvaziado sobre o processo de alfabetização e decadência de um posicionamento crítico do educador.

#### **4.2.4.1 Fracasso escolar a imagem refletida no déficit da aquisição da leitura<sup>2</sup>.**

O fracasso escolar aparece denominado pela deficiência na aquisição da leitura. Essa suposta deficiência tem suas explicações no déficit lingüístico e cultural e acarretaria o aprendizado do educando, pois o universo lingüístico do mesmo é pobre e fica aquém do padrão estabelecido, além do mais, o ambiente familiar em que se encontra é um fator que propicia a perpetuação do insucesso escolar, isso porque os pais não despertam o interesse no sucesso da aprendizagem do seu filho.

É importante salientar, quem explica e legitima como verdade é a teoria da carência cultural, verdade tão absoluta e tão bem difundida que permanece nas representações sociais dos docentes no tocante a produção do fracasso escolar.

O que dizem os sujeitos de pesquisa:

Pois percebe-se que quanto mais elevado o nível da escolaridade dos pais mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento na leitura e escrita. (P12).

Soares (1999, p. 21) apresenta as ideias dominantes que norteiam essa teoria:

---

<sup>2</sup> Fracasso Escolar a imagem refletida no déficit da aquisição da leitura, não apresenta percentuais quantitativos, pois esta é uma subcategoria do Fracasso escolar como deficiência na Alfabetização.

Segundo a lógica da teoria da deficiência cultural, o déficit lingüístico é atribuído à “pobreza” do contexto lingüístico em que vive a criança, particularmente, no ambiente familiar. Argumenta-se que o desenvolvimento da linguagem da criança depende, fundamentalmente, da quantidade e qualidade das situações de interação verbal entre ela e os adultos, particularmente entre ela e a mãe.

A autora reforça:

(...) para teoria da carência cultural, crianças das camadas populares, ao contrário das crianças das classes favorecidas, apresentam um “déficit lingüístico” de que são vítimas no contexto cultural em que vivem (comunidade social e familiar); esse déficit lingüístico de que decorre um déficit cognitivo, é considerado o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessas crianças na escola. (ibid)

Essa representação manifesta a produção dominante em torno do déficit lingüístico como co-produtor do fracasso escolar, sendo necessário destacar que os ranços dessa teoria perpassam pelo grupo ao referendar o universo lingüístico pobre como elemento causador do fracasso.

#### **4.2.5 Fracasso escolar como consequência da desestrutura familiar.**

A desestrutura familiar é vista por 25 % dos docentes como elemento percussor do insucesso escolar, essa é uma representação simplista e linear que o professor atribui o mau êxito escolar. Esse imaginário dominante que delega responsabilidades totalizantes destina culpas à família pobre que recebe a carga de ineficiência pelo fracasso dos seus filhos.

Com a fala os docentes:

Os que não têm família estruturada. Geralmente os que mais fracassam na escola são filhos de pais separados, outros os pais bebem e outros moram com avós (P5).

Fracasso escolar é um resultado de uma desestrutura familiar (P12).

A partir das falas percebemos que a família é vista como uma instituição em nossa sociedade, e através dela se configura o sucesso ou fracasso, esse progresso é determinado no decorrer da escolarização do educando. Por isso as reações do

alunado são explicadas pelos docentes através da família e do meio social qual faz parte.

Observamos a fala do sujeito de pesquisa co-relacionando o fracasso aos fatores extra-escolares no que se refere à família. Vejamos o discurso:

A falta de estrutura familiar, que sem instrução não conseguem dar continuidade a educação escolar nas exigências mínimas (P8).

A partir dessa fala transparece a teoria da carência cultural e ambiental sobre os grupos sociais que estes discentes pertencem. Referendamo-nos em Patto (1996, p.48):

Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo “ambiente” uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio.

Nesse sentido a cultura dominante recebe a promoção do conhecimento, entretanto, a cultura dominada fracassa por não desenvolver as habilidades necessárias, este é o paradigma trazido pela teoria da carência cultural, logo a privação cultural seria a causa desencadeante das dificuldades escolares, em decorrência dos alunos e alunas não terem famílias estruturadas, assim as famílias das camadas populares recebem o atributo de não valorizarem a educação. É a partir dessa ideia que os docentes trazem a representação social de o fracasso escolar é manifesto pela desestrutura familiar.

Diante das representações sociais identificadas, surge o fracasso como responsabilidade do alunado.

#### **4.2.6 Fracasso escolar como culpa dos alunos.**

O fracasso escolar aparece como resposta dada pelo aluno sobre o processo de aprendizagem, é importante atenuar que 25% dos docentes evidenciam essa representação afimco, pois é cômodo para o professor destina culpas no aluno uma

vez que o fracasso escolar é compreendido através da neutralidade. Vejamos as falas dos sujeitos de pesquisa a expressar as causas do fracasso escolar.

Desinteresse por parte do próprio aluno (P5).

A falta de interesse por parte de alguns alunos (P10).

Observemos a fala do (P12):

Os alunos não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam.

De acordo com essa fala percebemos a incorporação do currículo hegemônico e dominante buscando a seletividade no ensino, desta forma o docente assume papel de detentor do conhecimento e a criança é excluída do processo de escolarização. O interessante é que o professor através da sua prática produz o fracasso do aluno, e em contradição, ele atribui o fracasso ao aluno devido a sua falta de interesse.

Como salienta Patto (1996, p.121).

Os currículos escolares são planejados partindo do pressuposto de que a criança já domina certos conceitos elementares, que são pré-requisitos para aprendizagem. Isso pode ser verdadeiro para aquela que, na família aprendeu esses conceitos; mas não é para os que vivem em ambientes pobres.

Essa representação se caracteriza pelos manejos que tornam reais os estereótipos criando em favor da criança pobre.

No intuito demonstrar as representações sociais dos docentes, surge mais uma categoria que centraliza o insucesso escolar à visão clínica.

#### **4.2.7. Fracasso escolar como necessidade de assistência médica dos alunos.**

Com o fortalecimento da psicologia nos anos 30 é difundida nesse período a ideia da medicalização do fracasso escolar. As crianças que apresentavam problemas eram encaminhadas a consultórios médicos; essa concepção organicista, linear e acrítica que atribui o fracasso escolar a problemas relacionados a disfunções psiconeurológicas, psicológicas e psicolingüísticas. Identificamos que 16,6% dos

sujeitos trazem a representação social de que o fracasso escolar é proveniente das dificuldades de aprendizagem; Como se apresenta na fala dos pesquisados a dificuldade de aprendizagem co-relacionada à decodificação das palavras, leitura precisa fluente e a fala; essa deficiência de leitura recebe o nome de dislexia. Eis a fala dos docentes:

Ele atende pelo nome de dislexia, é o co-responsável pela dificuldade de milhões de crianças, sobretudo nas séries iniciais (P 9).

Acredito em desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição do eixo das capacidades de escuta, fala, leitura e escrita (P11).

Convém expressar que o docente ao referendar a dislexia como co-responsável do fracasso, abrange essa dificuldade a milhões de crianças, assim sendo notória a visão clínica de escamotear o insucesso escolar.

Machado (apud COLLARES, p.77) define a dislexia:

Dislexia “refere-se a uma doença neurológica que compromete o uso e o domínio da linguagem escrita. Foi descrita no século passado (inicialmente o nome era cegueira verbal), a partir da observação de indivíduos que, após um trauma craniano grau ou uma doença neurológica bem estabelecida, podia apresentar como uma das seqüelas a perda do domínio da linguagem escrita... convencionou chamar de “dislexia Específica de Evolução”, é que se referir a crianças que por uma disfunção cerebral”, teriam uma interferência com a aprendizagem prejudicando a alfabetização.

A partir desse conceito percebemos as nuvens obscuras que buscam camuflar fracasso das crianças provenientes das camadas populares, atribuindo esse insucesso ao déficit de aprendizagem, tornando absoluto o poder normalizador, neutro e verdadeiro que é reacendida nas raízes das ciências biológicas e da medicina.

Patto (1996, p. 40) simboliza as armadilhas criadas em torno do aprendizado dos educandos.

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos, de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos hereditária da conduta humana – isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. A ambigüidade imposta por esta dupla origem será uma característica do discurso sobre os

problemas de aprendizagem escolar e da própria política educacional, nele baseada, nos países capitalistas no decorrer de todo o século XX.

Faz-se necessário destacar que a medicalização do fracasso nasce nos anos 30 na efervescência da psicologia, e permanece nas representações sociais dos sujeitos pesquisados. Destacamos a fala do sujeito ao conceituar o fracasso escolar:

São as incapacidades específicas enfrentadas ao longo da vida escolar.  
(P11).

Esse atributo explica a obscuridade do fracasso escolar, revelando os resquícios existentes das ideias patologizantes das dificuldades de aprendizagem. O docente nessa perspectiva apresenta uma solução clínica para o fracasso. Vejamos a fala:

Identificar o fracasso e tomar possíveis decisões que leve o aluno a sanar suas deficiências tornando possível o ensino- aprendizagem. (P 11)

Mediante a essa representação se cristaliza o entendimento organicista da questão do mau êxito escolar reproduzido pelos docentes embasados no discurso dominante que procurava ocultar a verdadeira raiz do problema, Sobre esse assunto Collares (apud BOSSA, p. 49) diz: “É nas tramas do fazer e do viver o pedagógico quotidianamente nas escolas, que se pode perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios socioculturais mais pobres”. Dessa forma a relação vivida pelo aluno em consonância com prática do professor no espaço escolar implica no seu insucesso.

Esse estudo evidencia uma representação social que aparece inusitada no grupo social pesquisado. Traz um posicionamento crítico político sobre a produção do fracasso escolar. Vejamos:

#### **4.2.8. Fracasso escolar entendido através de uma perspectiva crítica e política.**

Na análise e interpretação das respostas 8,33% dos sujeitos pesquisados percebem a produção do fracasso escolar através de uma consciência politizada; essa representação social se torna elemento inusitado, pois o docente compreende de

forma crítica a emblemática produzida entorno do malogro fracasso e, a sua disseminação na história da educação brasileira.

Percebe-se que diferente das representações sociais apresentadas anteriormente, que direcionava o mau êxito escolar sob único foco, seja ele pautado nos méritos individuais, déficit linguístico e cultural, deficiência na aquisição da leitura e a pobreza produtora do fracasso, esta categoria surge em contraponto a esses pensamentos lineares voltado a um único ângulo, porém, esta nos fornece os múltiplos olhares que visualiza as políticas de ocultamento à subserviência de um sistema opressor.

Nos apoiamos em Chauí (2007,p.115) que expressa:

Para ocultar essa contradição e dissimular sua divisão interna, essa sociedade busca (por intermédio da classe dominante) oferecer de si mesma uma imagem unitária, elaborando uma representação de si mesma como indivisa e não-contraditória. Para que a representação possa ocultar a essência contraditória da sociedade e firmar a aparência indivisa, a imagem necessita de termos nos quais possa assentar a identidade unificada. Esses termos são o povo, a nação e o Estado enquanto representações ou abstrações que produzem um imaginário social de identificação e o ocultamento da divisão social, Isto é, a luta de classes.

É de grande importância salientar que o docente enquanto sujeito crítico percebe e evidencia a efervescência provocada pela ideologia dominante nas políticas neoliberais que busca escamotear o fracasso escolar das crianças menos favorecidas. Referendamo-nos em Freire (1997, p 67) que apresenta o processo de formação do sujeito que histórico-cultural e social.

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todo-poderosa do mundo que o cerca , nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil.

De acordo com esse pensamento, entendemos a produção do fracasso escolar, uma vez que este não pode ser somente explicado pela genética, ou pela teoria da

carência cultural, ou mérito individual nem tampouco sanado pela assistência médica, mas através da complexidade que sustenta problemas educacionais, já que o insucesso aparece como um dos agravantes problemas no âmbito escolar.

Observamos o que diz o sujeito de pesquisa ao ser questionado o que fracasso escolar:

O Fracasso escolar é o resultado do mundo globalizado onde o descartável se confundiu com o supérfluo resultando na desvalorização humana, em função de uma sociedade injusta e desigual que rouba as poucas possibilidades do crescimento sócio-educacional e cultural dos alunos. (P10)

A fala do sujeito denuncia a corrida em prol do desenvolvimento no contexto da globalização, sendo que os homens acabam aspirando ao progresso econômico, onde os sentimentos humanos tornam-se coisa, já que todos participam de uma sociedade dividida em classes, visto que a injustiça acaba ocorrendo entre menos favorecidos. A partir desta perspectiva introduziu aos indivíduos a condição de subservientes e, atrelada a isso, o desprestígio humano que condiciona o homem a romper com as práticas de ocultamento, buscando assim sufocar a construção do sujeito histórico-cultural e social, pois, uma vez que o sistema inviabiliza a formação de ser e, não atende às mínimas condições que este tem para favorecimento crítico e pessoal. Diante disso, Gentili (2008, p.12) diz:

A atlética estrutura do progresso econômico e das incertezas impostas pelo mercado aos que assumem o desafio de chegar ao topo da pirâmide. O mundo, dizem, avança em linha reta, ereto. Enquanto isso a educação caminha em linhas curvas, encurva, escondendo sua impotência diante do duelo travado dia a dia com aqueles que almejam ser os donos do planeta.

Mediante esse pensamento, é necessário colocar que a educação tem sido utilizada pela estrutura econômica como instrumento de apoio a sua permanência da produção. Nesse sentido, o sistema educacional funciona como de elo entre o poder e dominação. Ao questionarmos a respeito das causas do fracasso escolar, o sujeito diz:

O sistema educacional de fachada que temos onde poucos são privilegiados, as leis de diretrizes e bases que não sai da base e que também não supri as necessidades básicas para que o ensino aprendizagem que no papel é direito de todos que se torne fato real. E os governantes em geral que contribui de forma bastante significativa para o insucesso escolar (P10).

A resposta expressa pelo docente desmascara a obscuridade que legitima o malogro escolar, esclarece a seletividade educacional. Vale ressaltar o enfoque que o sujeito de pesquisa traz sobre a lei de diretrizes, essa representação social critica a legalidade do ensino com relação o acesso para todos, sendo, uma lógica enviesada de qualidade para uns e ensino precário para outros, pois, o fato de todo cidadão ter acesso à escola não garante que o aluno tenha um pleno desenvolvimento. Como afirma Gentili (2008, p.108):

Mesmo quando devemos celebrar o aumento das possibilidades de acesso dos mais pobres à escola (fundamentalmente, porque isso tem sido possível graças às lutas pela democratização da educação empreendidas por esses setores), é evidente que essa conquista está longe de resultar numa efetiva igualdade na distribuição dos bens educativos em sociedades tão desiguais e segmentadas como as nossas. Trata-se, na verdade, de uma igualdade limitada, cínica ou, se preferirem, meramente formal.

Toda essa distorção é fruto dos idealismos governamentais que formulam as leis em favorecimento da classe mais favorecida, uma vez que a desigualdade social presente na sociedade, aspira à sustentabilidade da classe dominante, sendo que os menos favorecidos sofrem por não conseguir sucesso no processo de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão dessa pesquisa se formou norteadada pelo objetivo de identificar e analisar as representações sociais docentes sobre o fracasso escolar, neste momento sentimos realizados, pois, conseguimos percorrer os caminhos do conhecimento científico historicamente produzido, e, resultante disso demonstrar as representações sociais dos docentes municipais de Filadélfia sobre o fracasso escolar. Para tanto, nos respaldamos na pesquisa de caráter qualitativo e utilizamos o questionário aberto e fechado, como instrumento de coleta de dados que aplicamos aos doze docentes. Através das análises e interpretação dos dados, buscamos os aportes teóricos que elucidaram a pesquisa, revelando as representações sociais.

Nesse sentido, a pesquisa tem a pretensão proporcionar à sociedade filadelfense suporte para compreender produção do fracasso escolar e perceber que o malogro escolar se legitimou através de um processo contínuo, que se oficializou no decorrer da história educacional e permanece de forma acentuada nos nossos dias.

Desta forma, este estudo contribuirá para a formação de uma postura crítica do educador, para que perceba os artefatos e os mascaramentos criados em torno do mau êxito escolar, uma vez que a leitura e a reflexão desta pesquisa possibilitarão ao docente perceber de forma diferenciada essa temática, desprezando o olhar unilateral e visualizando-o de forma multidimensional.

Assim, as representações sociais identificadas apresentam um posicionamento crítico e político sobre o insucesso escolar, porém, na sua maioria os sujeitos de pesquisa trazem também ideias simplistas baseadas na ingenuidade de representar o malogro escolar. É necessário instigar os profissionais da educação, para que percebam a ideologia dominante que sufoca de forma opressora os envolvidos com a educação. De acordo com Patto (1996, p.346) “o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo”. Desta forma, o discurso científico procura legitimar a racionalidade e a objetividade dos

problemas sócio-educacionais que envolvem a complexidade e a subjetividade dos indivíduos, enquanto, sujeito histórico e cultural.

Assim, a ideologia dominante busca ocultar as mazelas destinadas aos indivíduos menos favorecidos, sendo mais do que necessário romper com este paradigma, pois a ação humana carece de revestimento político e transformador, provocando rupturas na sólida estrutura dominante.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Suzzana Alice Lima. **A escola aborrecente: Um estudo sobre as representações sociais que os adolescentes têm sobre a escola atual.** Dissertação de Mestrado. Université Du Québec – UQAC. 2004.
- ANADÓN, Marta. Machado, Paulo Batista. **Reflexões Teórico – Metodológicas sobre as Representações Sociais**, Salvador. Editora UNEB, 2003.
- ARROYO, Miuguel G. (org) **Da Escola Carente a Escola Possível** - Loyola São Paulo, Brasil 1991.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira e LEHFELLO, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica; um guia para a iniciação científica.** 2 ed ampliada são Paulo, Makron Books, 2000.
- BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática – 2ª** – Ed- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BORUCHOVITCH, Evely e Bzuneck, Aloyse Jose o (organizadores) **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL [**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**] (1996), apresentação Carlos Roberto Jamil Cury; notas Antonio de Paulo-10 ed – Rio de Janeiro. DP&,2006. Legislação brasileira. 7 Série A.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares.** In AQUINO, Julio Groppa, Erro e Fracasso, na escola: alternativas teóricas e práticas- São Paulo – Summus 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba, be, bi , bó, bu-** São Paulo: Scipione 1998.
- CASTRO, Almeida Domingos e CRVALHO, Anna Maria (orgs) **Ensinar a Ensinar: Didática para escola fundamental e médio-** São Paulo- Pioneira 1998.
- CASTRO, Claudio de Moura. **A Prática da Pesquisa-2ed** São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2006.
- CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia: para uso dos estudantes universitários** 3 ed-São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil 1983.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas-** 12 ed São Paulo Cortez, 2007.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima e MOYSÉS, Maria Aparecida, **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização-** São Paulo: Cortez Campinas. Unicamp: Faculdade de Educação/ Faculdade de Ciências Médicas. 1996.

CONNEL, R.W. **Pobreza e Educação**. In GENTILI, Pablo (org.) – *Pedagogia da Educação: o neoliberalismo e a crise da escola pública*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro 1991.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações sociais do ser professor** Campinas, SP editora Alínea 2006.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Sujeitos Singulares e Tramas Complexas. Desafios Cotidianos ao Estudo e à Pesquisa**. In GARCIA, Regina Leite (org.). *Método, métodos e contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

FARR, Robert M. **Representações Sociais: A Teoria e sua História**. In: GUARECHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos Em Representações Sociais**. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERRIANI, Maria das Graças e GOMES, Romeu. **Saúde escolar: contradições e desafios**, Goiânia 1997.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade** – 4ª ed. Ver. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo- **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**; Tradução Lólio Lourenço de Oliveira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática Educativa** – São Pulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização e teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo Centuaro, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico- social e capitalista-3-ed** São Paulo Cortez 1989.

GADOTTI, Moacir – **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito** – 10º edição – São Paulo; Cortez 1991.

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto: com um Epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças Zapatistas-** Petrópolis, RJ Vozes 2005.

GENTILI, Pablo. **A educação e as razões da esperança numa era de desencanto**. In OSOWSKI, Cecília Irene (org) *Educação e Mudança Social por uma pedagogia da esperança*. Ipiranga SP Loyola 2002.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos-** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOLDEMBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa de qualidade em Ciências Sociais**. 4ª ed. – Rio de Janeiro. Record, 2002.

GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH (org) **Textos em Representações sociais**- 2 ed- Petrópolis, RJ: vozes,1995.

[http://www.inep.gov.br/basica/censo\\_escolar\\_2006](http://www.inep.gov.br/basica/censo_escolar_2006); pesquisado em 20/06/2009.

KARL, Marx e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino** [tradução de Rubens Eduardo Frias] 4 ed São Paulo – Centuaro 2004.

KRAMER, Sonia. **As crianças, os Jovens, os professores, as escolas: reflexões para o debate**. In educação e Mudança Social por uma pedagogia da esperança. Ipiranga SP Loyola 2002.

KATO, Mary A. **Uma perspectiva psicolingüística** 7ed, SP Ática 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática** – São Paulo; Cortez, 1994.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** São Paulo EPU, 1996

MACHADO, Adriana Marcondes. **Avaliação e Fracasso a produção da queixa escolar**. In AQUINO, Julio Groppa, Erro e Fracasso, na escola: alternativas teóricas e práticas- São Paulo – Summus 1997.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**-3 ed- São Paulo Atlas,1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociedade Classista**. In: GUARECHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos em Representações Sociais**. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MIZUCAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo EPU 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhos Docentes** – Belo Horizonte: Autentica 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar: Historias de Submissão e Rebeldia** – São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**, 28ª Ed – Petrópolis Vozes 2003.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**- 5ed –São Paulo: Atlas, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Comprender e Transformar o Ensino**, Pérez Gomés; trad. Ermani F. da Fonseca Rosa – 4ª Ed- Artmed, 1998.

SOARES, Magda; **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**-16ª Ed editora Ática São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros** 2 ed.-Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SAVIANI, Dermeval, **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara onze teses sobre educação política**-38. ed , Campinas, SP 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito, e a política na transição paradigmática**, vol.1, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SISTO, Fermino Fernandes e FINI, Lucila Diehl Tolaine (Orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**-Petrópolis, RJ vozes 2001.

TARDIF, Maurice – **Saberes Docentes e Formação Profissional** – 8º Ed- Petrópolis, RJ: Vozes 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo. Atlas, 1987.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**- 4 ed SP Cortez 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Didática: Uma Retrospectiva Histórica**– 5ª - Ed – Campinas, SP. Papyrus, 1991.

WEISZ, Telma e SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo Ática, 2009.



**Anexos**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS VII  
SENHOR DO BONFIM - BAHIA**

Querido docente estou desenvolvendo um estudo pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB – Campus VII- Senhor do Bonfim, como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia 2005.1. Pesquisa sobre: Quais as representações sociais que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental do município de Filadélfia têm sobre fracasso escolar? Através deste solicitamos encarecidamente que as questões sejam respondidas, para realização da pesquisa, acrescento que não é necessária a sua identificação e os pensamentos expostos terão total sigilo.

Odeane Camilla Barbosa Pereira Gama.

**Perfil-Socioeconômico.**

1- Qual o seu sexo?

- Masculino
- Feminino

2- Qual sua idade?

- entre 19 a 29
- entre 30 a 39
- entre 40 a 49
- entre Mais de 50

3- Qual sua formação profissional?

- Nível médio
- Superior incompleto
- Superior Completo
- Pós graduado (a)
- Mestrado

4- Qual seu tempo de serviço

- um ano
- 2 a 4 anos
- 5 a 7anos
- 7 a 9 anos
- 10 a 12 anos
- acima de 20 anos

5- Onde busca informações

- Livros e revistas
- internet
- Televisão
- Rádio
- Jornais

6- Qual sua religião

- Protestante
- Espírita
- Católico
- Outras

7- Renda Familiar?

- Menos de uma salário mínimo
- de um a dois salários mínimos
- Mais de dois salários mínimos .

Muito Obrigada!

## Questionário Aberto

1- Para você o que é fracasso escolar?

---

---

---

2- Quais as causas do fracasso escolar?

---

---

---

3- Quais as conseqüências do fracasso escolar?

---

---

---

4-Quem são os envolvidos no fracasso escolar?

---

---

---

5-Quais as soluções para o fracasso escolar?

---

---

---

6- Qual dos alunos que mais fracassam na escola?

---

---

---

Obrigada!