

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA - AJES
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

APROVADA

NOTA: 8,5

FRACASSO ESCOLAR: DE QUEM É A CULPA?

Rosana Candido Prado

rosanaprado_bte@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Ilso Fernandes do Carmo

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA - AJES
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

FRACASSO ESCOLAR: DE QUEM É A CULPA?

Rosana Candido Prado

Orientador: Prof. Dr. Ilso Fernandes do Carmo

*“Trabalho apresentado como
exigência parcial para a
obtenção do título de
especialização em
Psicopedagogia”.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter permitido continuar os estudos, à minha família em particular ao meu esposo pela paciência e cooperação.

Aos professores do curso de Psicopedagogia, ao orientador Ilso Fernandes do Carmo que foram essenciais para o sucesso de mais uma etapa de minha vida pessoal e educacional.

RESUMO

O índice de evasão e repetência tem aumentado muito em todas as escolas da rede pública de ensino, em razão disso, fiz escolha do tema com o objetivo de mostrar através de um levantamento bibliográfico dos trabalhos publicados as causas do fracasso escolar e os prejuízos ao aluno como repetência e evasão escolar, abordando as várias vertentes desse problema como, a importância dos pais, do professor, do aluno e da estrutura oferecida pela escola, cada um com as suas responsabilidades. Os pais com obrigação de manter e monitorar seus filhos, acompanhando e participando da vida escolar. O professor em estabelecer limites exalando e designando responsabilidades escolares, o aluno mostrando interesse e sabendo do seu compromisso em um ambiente favorável ao estudo pelo qual o aluno se sinta entusiasmado a aprender, e por fim uma análise de autores sobre as contribuições da psicopedagogia como forma de prevenção do fracasso escolar. No entanto ao tratar quem é o culpado pelo fracasso do aluno que leva a repetência e a evasão escolar, o que se crê é que a culpa não é somente do educando que se mostra como vítima, a culpa é de toda uma sociedade, leis sem fundamentos, políticos que geralmente não são professores o alguém que conheça a realidade da escola.

Palavras chaves: aluno, escola, pais, psicopedagogia, professores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
1. O FRACASSO ESCOLAR	06
2. PAIS E A VIDA ESCOLAR	11
3. ESCOLA E SUAS TRANSFORMAÇÕES	15
4. FAMÍLIA E ESCOLA	19
5. PAIS E PROFESSORES	23
6. A PSICOPEDAGOGIA DIANTE DO FRACASSO ESCOLAR	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

INTRODUÇÃO

O fracasso da instituição escolar no Brasil tem sido caracterizado, principalmente, pelos altos índices de analfabetismo, pela dificuldade de acesso e permanência dos alunos na escola e pelas dificuldades de aprendizagem presentes no cotidiano das salas de aula, associando-se, entre outros fatores, às lacunas na formação dos professores e à descontinuidade das diretrizes educacionais. (MARTINI, 2005). Segundo CARVALHO (2004), a evasão escolar, assim como trajetórias com muitas interrupções estão intimamente articuladas a sucessivas reprovações, todos eles problemas crônicos do sistema escolar brasileiro.

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas. Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação (ARROYO, 2000).

O índice de evasão e repetência tem aumentado muito em todas as escolas da rede pública de ensino, em razão disso fiz escolha do tema com o objetivo de mostrar através de um levantamento bibliográfico dos trabalhos publicados as causas do fracasso escolar e os prejuízos ao aluno como repetência e evasão escolar, abordando as varias vertentes desse problema como, a importância dos pais, do professor, do aluno e da estrutura oferecida pela escola, cada um com as suas responsabilidades.

Para este estudo realizou-se um levantamento bibliográfico de trabalhos sobre o tema abordado, o fracasso escolar de quem é a culpa, buscando através dos autores referidos encontrar um responsável, abordando várias vertentes desse tema, como pais, alunos, professores e a escola.

1. O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar é uma patologia recente, só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória do século XIX, em função das mudanças econômicas e estruturais da sociedade. (BOSSA, 2002). É na escola e nesse contexto que o sujeito é monitorado, disciplinado e preparado, e conseqüentemente demonstrará suas necessidades, suas angústias e decepções, a partir de um sistema contextualizado em uma época em que o dinheiro e o reconhecimento social são elementos fundamentais para ser reconhecido, respeitado e visto. (CORDIÉ, 1996).

De acordo com MARTINI (2005), os investimentos da política educacional mais recente, nos últimos 50 anos, tanto as taxas de repetência quanto de evasão escolar foram altíssimas no Brasil. Atualmente, o país encontra-se claramente dividido entre aqueles que conseguem estudar e os que desistem da escola. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2002), de cada cem alunos que ingressam na primeira série do ensino fundamental, 41 deixam a escola antes de terminar os estudos e não voltam mais. Estes índices aumentam na medida em que se eleva o nível escolar. Esses dados demonstram um ensino fundamental altamente seletivo e uma baixa escolarização da população (MARTINI, 2003). Para FERREIRA et al (2002), a Educação no Brasil sofre de um estado crônico de insuficiência no cumprimento de suas metas fundamentais, principalmente quando se trata do ensino fundamental e médio.

Atribuir a culpa pelo insucesso escolar às limitações pessoais e familiares dos alunos e negligenciar as demais variáveis que compõem o processo educacional, como as características da escola e do professor, condições sociais, políticas, econômicas e culturais, relação professor-aluno, formação docente, estrutura escolar entre outras, no mínimo, uma análise simplista e superficial do processo de ensino-aprendizagem e de seus produtos, que precisa ser urgentemente superada. Essas explicações responsabilizam os alunos sobre o insucesso escolar, porém desconsideram o que eles pensam e sentem sobre o seu próprio desempenho acadêmico (FERREIRA et al., 2002; MARTINI, 1999, 2003).

Ao longo dos anos 90 foram implementadas diversas políticas de melhoria do fluxo escolar, que conduziram à aceleração de estudos, à organização do ensino

em ciclos e à aprovação automática de alunos. Como resultado, dados nacionais mais recentes apontam grande diminuição nas taxas de repetência, que contudo não indicam necessariamente uma real melhoria no acesso ao conhecimento e nem mesmo uma efetiva diminuição dos problemas escolares de disciplina e aprendizagem, antes diretamente refletidos no número de repetências. Observadas a partir do funcionamento cotidiano das escolas, essas políticas, se por um lado parecem ter resultado numa maior inclusão escolar, levaram a uma grande pressão sobre os professores para que aprovem o maior número possível de alunos nas séries em que ainda existe a reprovação (finais de ciclo). Essa situação, aliada à falta de condições efetivas para um trabalho de recuperação paralela da aprendizagem, para o bom funcionamento das classes de aceleração e mesmo para um trabalho pedagógico de qualidade nas classes regulares, leva-nos a duvidar dos efeitos dessas medidas sobre a efetiva apropriação do conhecimento por alunos e alunas, isto é, sobre a democratização do acesso ao saber. (CARVALHO, 2000).

Segundo SPOSATI (2000), de um modo geral, esses estudos apontaram para a articulação do fracasso escolar e da condição socioeconômica e cultural dos alunos, denunciando ainda que, sob a suposta democratização do ensino, se ocultavam mecanismos de segregação, os quais o sistema não foi capaz de solucionar em nível estrutural.

As medidas que provocaram a expansão quantitativa do ensino na década de 70, *"tanto pela ampliação do número de vagas quanto pela eliminação das barreiras que dificultavam a passagem do antigo curso primário ao curso ginásial, vêem-se quase totalmente reduzidas ao seu aspecto formal."* (SILVA, 1992, p. 3).

A repetência, o abandono e a evasão são problemas crônicos, que sempre estiveram presentes na história da educação escolar brasileira. Encontrando-se na origem do complexo problema da defasagem idade/série, o insucesso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, levado à perda da auto-estima, como para o sistema educacional como um todo, onerando significativamente os custos da educação pública. Existe no Brasil uma vasta literatura sobre o fracasso escolar. Desde que se faz pesquisa educacional no País, o fenômeno da repetência tem sido objeto de estudos e análises realizados por diversos especialistas da área, representantes das mais variadas tendências. Tanto os estudos etnográficos como as sofisticadas análises do fluxo escolar, do rendimento, do financiamento e dos

custos da educação têm chegado a resultados similares: gasta-se muito, gasta-se mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos muitas vezes tende ao abandono e/ou à evasão. (PRADO, 2000).

Em publicação, especialista na matéria OLIVEIRA (1999, p.18), apresenta a seguinte citação:

“De cada 1.000 brasileiros que têm condições de receber instrução elementar, 513 não se inscrevem nas escolas, 110 se matriculam, 79 ficam no primeiro ano, 54 vão um pouco além, somente 30 obtêm a instrução elementar.”

A exagerada desigualdade social do País e os controversos rumos das políticas públicas refletem-se na precariedade do atendimento à população. Problemas sociais envolvem não só a vida dos alunos, dificultando sua frequência regular e seu aproveitamento, mas refletem-se também na precariedade do atendimento escolar, na situação dos salários dos professores, no descuido com sua formação. No entanto, os problemas educacionais são mais do que simples reflexo dos problemas sociais, e sua solução faz parte do conjunto de soluções mais amplas, pois atuar sobre a educação é também atuar no contexto social de que ela não se aparta. Investir no interior da escola é também uma forma de resistir e de se opor aos determinantes externos de opressão e injustiça. Nos estudos sobre o fracasso que adentram a escola percebe-se, entretanto, uma tensão entre a denúncia dos fatores extra e intra-escolares que facilitam sua ocorrência e a busca de saídas pedagógicas para o problema. (SAMPAIO, 2000).

Em um de seus estudos, SAVIANI (1991), alerta que a evasão e reprovação acompanham a história do ensino público em nosso País, justificando reformas e investimentos em educação desde os anos 20 e 30, de quando datam as iniciativas mais claras de organização do sistema público de ensino. Assim, a busca de soluções para os problemas educacionais não é também algo novo entre nós. Reformas de ensino foram numerosas e sempre se propuseram à luz dos problemas de não-acesso, ineficiência e baixo rendimento do sistema. Sempre se buscou a boa escola, ou a escola que viesse ajustar a população a novas necessidades sociais e econômicas, parecendo acreditar-se que as reformas de ensino viriam melhorar a escola para todos e com isso tornar melhor e mais justa a organização social. Os altos índices de fracasso não eram esperados, portanto, mas serviram para

demonstrar a falácia das promessas e das esperanças depositadas na escola, para desmascarar a desigualdade social encoberta pela ideologia liberal.

BRANDÃO (1983), avaliou a situação da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino fundamental na década de 70 no País, confirmando a tendência, de o fracasso escolar recair sobre o mesmo segmento de alunos, o que denuncia a seletividade social no sistema de ensino: a escola vai confirmando a desvantagem relacionada a questões de nível socioeconômico, que dizem respeito à renda da família, educação e ocupação dos pais, estado nutricional e de saúde, frequência à pré-escola. As pesquisas examinadas revelaram, inicialmente, um enfoque explicativo de teor psicopedagógico, impedindo uma visão mais contextualizada das questões que cercam o fenômeno; a partir de meados da década, apresenta-se uma perspectiva reprodutivista de análise, que veio elucidar o papel desempenhado pela escola na reprodução das desigualdades, mas que marcou de parcialidade as análises, pois descaracterizou outras funções presentes no sistema escolar. Brandão aponta nos resultados das pesquisas aspectos relativos aos alunos, aos professores, à escola, à prática pedagógica, aos mecanismos de exclusão e seleção na escola, expondo como todos se relacionam na produção do baixo rendimento escolar que, se tem no nível socioeconômico um preditor indiscutível, nutre-se na escola pela discriminação das crianças dos meios desfavorecidos. Conclui que a qualidade da escola faz muita diferença para as crianças e jovens das camadas populares, pela importância de sua mediação entre a origem social e o desempenho dos alunos.

Para SCOZ (1994), a pobreza dos alunos aparece com o forte determinante dos problemas de aprendizagem, todavia ressalta que sem querer negar que grande parte do fracasso de alguns alunos pode estar relacionada à pobreza material às que estão submetidos, é importante estar atento para que a baixa renda das famílias não seja utilizada como justificativa para o insucesso escolar das crianças, eximindo a escola, sua organização didático/ pedagógica, seus agentes e suas condições internas de qualquer responsabilidade.

Na literatura educacional, a discussão sobre as razões do fracasso escolar é antiga e profícua e tem frequentemente oscilado entre os dois pólos: a culpabilização das famílias e a busca de causas intra-escolares. A complexificação do debate, contudo, vem indicando que múltiplas dimensões interferem nesse

processo e que é preciso levar em conta tanto as condições sócio-econômicas e culturais de origem da criança, quanto as condições de funcionamento das escolas, o preparo dos professores, os critérios de avaliação (AQUINO, 1992).

2. PAIS E A VIDA ESCOLAR

A família é o primeiro grupo social e a primeira forma de relação social da criança. (MARTORANO, 2001). Assim, delega-se a ela um papel central no desenvolvimento das pessoas, uma vez que, durante muitos anos, é o principal ambiente no qual ela cresce e, além disso, age como chave ou filtro que determina a abertura da criança a outros contextos (KNOBEL 1996; MORENO & CUBERO 1995).

Acredita-se que quando a criança tem bons vínculos familiares, independentemente de como essa família se organiza enquanto estrutura, ela também terá uma boa relação com professores e amigos. A família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura, se sobressaindo de todos os grupos humanos. É nela que o indivíduo recebe a primeira educação e aprende a reprimir seus instintos mais primitivos. Na educação primária, os pais são responsáveis pelo modelo que a criança terá em termos de conduta no desempenho de seus papéis sociais e das normas e valores que controlam tais papeis. (BOCK, 1999).

De acordo com SCOZ (1994), a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar. O contato com a família pode trazer informações sobre fatores que interferem na aprendizagem e apontar os caminhos mais adequados para ajudar a criança. Também torna possível orientar aos pais para que compreendam a enorme influência das relações familiares no desenvolvimento dos filhos.

Segundo ANGELUCCI et al (2004), uma das vertentes da pesquisa recente parte do princípio de que o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de “problemas emocionais”. Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar.

No Brasil a relação família-escola tem sido pouco estudada, embora o dever

de casa também faça parte de nossa tradição educacional. O modelo de envolvimento dos pais na escola está sendo assimilado no contexto da atual tendência à descentralização da gestão educacional e melhoria da produtividade e qualidade escolar no sistema de ensino público. (CARVALHO, 2000). O sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares. Trata-se, em geral, de família dotada de recursos econômicos e culturais, dentre os quais destacam-se o tempo livre e o nível de escolarização da mãe, expressos no conceito de capital cultural de BOURDIEU (1987). A família que está por trás do sucesso escolar, salvo exceções, ou conta com uma mãe em tempo integral, ou uma supermãe, no caso daquelas que trabalham muitas horas, exercendo o papel de professora dos filhos em casa, ou contratando professoras particulares para as chamadas aulas de reforço escolar e até mesmo psicólogas e psicopedagogas, nos casos mais difíceis. Entretanto, por ser considerado natural, expressão do amor e do dever dos pais, o apoio da família ao sucesso escolar ainda permanece mais implícito do que explícito na pesquisa e política educacional, bem como na prática escolar. Igualmente implícitas permanecem as relações de classe e, sobretudo, de gênero, que compõem os modelos de família que conduzem ao sucesso ou ao fracasso escolar. A participação dos pais na educação escolar tem sido retoricamente construída tanto como problema quanto como solução para elevar a produtividade escolar e, em especial, o aproveitamento acadêmico dos grupos em desvantagem social em prol do sucesso tanto do indivíduo quanto da nação (SWAP, 1993).

Todavia, na medida em que o envolvimento dos pais não pode ser facilmente isolado e medido como uma variável (LAZAR & DARLINGTON, 1978), ou conclusivamente apontado como benéfico para o aproveitamento escolar (WHITE, TAYLOR & MOSS, 1992), o argumento (pretensamente científico) a seu favor afigura-se claramente Ideológico.

Os educadores vêem o fortalecimento dos pais como estratégia para estimular a participação no âmbito da escola pública, tanto na gestão escolar quanto nas decisões curriculares (FINE, 1993; HENDERSON & BERLA, 1994). Enfim, a promessa de uma relação produtiva entre a escola e a família inclui ganhos para a família (coesão, empoderamento), para a escola (eficácia), para os estudantes (o

sucesso de todos) e para a sociedade (a construção democrática a partir da base e do cotidiano).

Atribuir à família a responsabilidade pela qualidade da escola pública (através da participação nos Conselhos Escolares, por exemplo) também pode acarretar complicações: omitem-se possíveis conflitos tanto entre educadores profissionais e pais (WALLER, 1965; BLIKEN, 1995), que não têm igual poder de decisão sobre a educação escolar, quanto entre educadores e grupos de pais de poder diferenciado, que podem divergir sobre conteúdos e valores no currículo, por exemplo, e entrar em competição a fim de influenciarem as políticas e práticas escolares, com conseqüências igualmente antidemocráticas (CASANOVA, 1996; HENRY, 1996; SMREKAR, 1996).

De modo geral, crianças que apresentam conceitos mais positivos sobre suas capacidades em relação às tarefas escolares, tendem a obter melhores resultados do que aquelas que apresentam conceitos negativos ou duvidosos sobre si mesmas e sobre suas habilidades. Por sua vez, os resultados acadêmicos também irão contribuir para conformar o autoconceito acadêmico (CARNEIRO, 2003).

Segundo ERIKSON (1976), a vida escolar desperta um sentimento de ser capaz de produzir coisas e fazê-las bem, a fim de conquistar consideração e admiração dos pais, professores e colegas. Se a criança encontrar dificuldades em usar suas habilidades e assim não conseguir ser produtiva, irá experimentar um sentimento de inadequação e inferioridade em relação a seus iguais e do que socialmente acredita que esperam dela. Afirmo ainda ser esta a etapa social mais decisiva, implicando num fazer coisas ao lado dos outros e com eles, desenvolvendo-se, nessa época, um primeiro juízo a respeito da divisão do trabalho e da oportunidade diferencial.

Assim, pode-se afirmar que a vida escolar é nessa fase o fator que mais evidencia para a criança seus sucessos e fracassos, podendo determinar suas capacidades de realizações em muitas áreas, não só a escolar. A criança que não vai bem na escola, parece ter uma visão geral mais negativa sobre si mesma, evitar situações sociais, de competição, porque tende a manter um descrédito de si mesma, um sentimento de desvalia perante os outros, em que suas incapacidades parecem sempre estar em evidência.

CUBERO e MORENO (1995), acreditam que contribuem indiretamente para a manutenção de um autoconceito acadêmico negativo por parte dos alunos, o próprio autoconceito do professor. O professor, quando nutre um sentimento de eficácia, de segurança em suas realizações profissionais, tende a ser pouco ansioso e a instigar em seus alunos o desenvolvimento de percepções positivas a respeito de si e dos colegas, motiva-os a aprender a lidar com os erros de uma forma construtiva, favorecendo o desenvolvimento de um autoconceito positivo. Da mesma forma podemos postular ainda que a falta de qualificação dos professores tem contribuído para a configuração do problema uma vez que muitos não detêm as informações necessárias para detectar uma possível dificuldade de aprendizagem e, muito menos formas para lidar com elas.

3. ESCOLA E SUAS TRANSFORMAÇÕES

No século XIX, a escola passou por transformações tais que possibilitaram sua universalização, adotando o princípio de que deveria atender a todas as crianças da sociedade (BOCK, 1999). Este fator contribuiu para que a escola adquirisse as características que possui hoje em nossa sociedade: uma instituição que trabalha a serviço desta sociedade, sendo por ela sustentada a fim de responder algumas necessidades sociais e, para isso, a escola precisa exercer funções especializadas (MARIN, 1998).

Desde então a escola estabelece uma mediação entre a criança ou jovem e a sociedade. Isso porque viver em sociedade exige o aprendizado não só de algumas técnicas de base como também de habilidades comportamentais necessárias para o convívio coletivo, onde a escola é a forma moderna de operar essa transmissão de técnicas e habilidades (BOCK, 1999).

Todas as pesquisas referentes a escola tem demonstrando a baixa qualidade educacional, expressada por problemas como indisciplina na sala de aula, precárias condições para o trabalho educativo, despreparo dos professores para realizar adequadamente seu trabalho, baixo status profissional e baixa remuneração, agravados no Brasil pelos alarmantes índices de evasão e repetência (MARIN, 1998). São detectadas necessidades de reforma e melhorias físicas nos portões, nas calçadas, nos muros, nas instalações elétricas e hidráulicas dos prédios escolares, de construção de salas especiais, laboratórios, bibliotecas e quadras esportivas, fatos que caracterizam precárias condições para o trabalho educativo. Tais demandas são acrescidas de considerações sobre as reivindicações relativas a outros aspectos materiais: telefones, iluminação, higiene e limpeza dos prédios, material e equipamento escolar (MARIN, 1998).

Embora essa base material seja mais visível para a comunidade que vive no entorno das escolas, as famílias são capazes de detectar problemas internos das práticas educativas na produção do fracasso escolar de seus filhos: verificam os efeitos de uma educação empobrecida, pois percebem que seus filhos não conseguem ler, não realizam operações de cálculo, que os professores não resolvem problemas de disciplina, não conseguem fomentar um ambiente com um

mínimo de sociabilidade, discriminando, humilhando, permitindo e realizando agressões físicas. (MARIN, 1998).

Embora, felizmente, situações como as expostas não sejam regra, são dados claros da escassa condição para a realização de um trabalho educativo condigno. No entanto, embora sejam inúmeros os problemas a serem superados pela escola, não podemos deixar de considerar a importância e as influências familiares no desempenho do aluno. (MARIN, 1998). PENTEADO (2006), coloca a impossibilidade de se planejar e executar o processo de educação escolar independente da questão familiar e ressalta a importância de se trazer a família para participar do processo

Uma alternativa segundo MATOS (2005), seria o funcionamento dos Conselhos de Classe como um dos principais componentes do processo de avaliação do aluno. Tudo indica que, diante da difícil realidade escolar, do seu despreparo técnico e dos obstáculos que parecem ultrapassar suas possibilidades de ação, as professoras se sentem impotentes e paralisadas. No campo educacional, a construção de uma escola pública de qualidade é o desafio com que se defrontam, no seu dia-a-dia, os educadores comprometidos com a superação das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira. Não se trata apenas de reverter os altos índices de evasão e repetência que caracterizam o sistema educacional brasileiro, mas de construir uma escola que garanta aos filhos dos setores populares acesso a conhecimentos básicos.

De acordo com SPOZATI (2000), de um lado, temos crianças e jovens, com suas realidades pessoais e familiares que permeiam o comportamento e aproveitamento escolar de modo a facilitá-los ou não na direção do não-fracasso escolar, temos escolas em péssimo estado de conservação e/ou com orientações pedagógicas excludentes. O poder público, em sua quase totalidade, encara o problema da educação de forma bancária, sob a ótica dos equipamentos escolares, descolado do território físico, social e de cidadania onde se instalam as escolas. Da mesma forma, a escola pública é vista como aquela destinada para os que não têm cidadania, não têm direitos. A integração escola-comunidade ganha expressão, como sugerem STÖER e ARAÚJO (1992), no "processo de negociação sutil da vida cotidiana" na relação escola-meio. Todavia, a ênfase na integração criança-meio é restrita ao foco de integração criança-escola, onde a vida cotidiana *"não parece ser*

suficientemente aproveitada para a estimulação intelectual dos alunos, processo central numa escolarização de massas para uma igualdade de oportunidades e sucesso." (STÖER & ARAÚJO, 1992, p.162).

Reeducar esses olhares é uma tarefa constante nos debates com os professores e as famílias, na procura de intervenções mais radicais, até na revisão de velhos conceitos e discursos. O processo mais eficaz para reeducar nossos olhares é situar o foco da intervenção na estrutura do sistema escolar, na lógica que o inspira. Este é um dos eixos centrais das propostas político-pedagógicas: ter como propósito uma mudança radical das estruturas de nosso sistema escolar. Uma intervenção sempre adiada. É mais fácil redefinir conteúdos, métodos, requalificar professores(as). Não caímos nessa velha ilusão e pretendemos enfrentar a seletividade inerente à lógica estruturante dos currículos, das séries, das grades, da organização do trabalho, dos tempos e espaços. Pretendemos chegar à matriz do fracasso/sucesso. A matriz escolar: não inocentamos a escola, sua cultura e sua estrutura, apelando e esperando uma revolução na sociedade. Pretendemos intervir no sistema escolar cientes de que esse sistema, sua cultura, rituais, lógicas, estruturas podem ser mais democráticos, menos seletivos. Está em nossas mãos de educadores fazer essas intervenções. Jogar a responsabilidade sobre a sociedade, o Estado, os governos é uma forma de não assumir com profissionalismo responsabilidades que são do coletivo dos educadores. Supõe um processo de reeducação de nossa cultura profissional, concomitante a intervenções estruturais do coletivo. (ARROYO, 2000).

Um outro aspecto, que nunca é demais retomar, refere-se à valorização profissional. Docentes que desfrutam do sentimento de serem respeitados e de fazerem diferença na vida de seus alunos e de sua comunidade ocasionaram um impacto positivo sobre o rendimento escolar de seus alunos. Assim, todo aquele que se preocupa com a melhoria do ensino precisa estar atento a essa questão e agir no sentido de promover não só a auto-estima dos alunos como - e quiçá primordialmente - a dos professores. Uma equipe docente que se sente valorizada, conforme foi visto a partir dos dados, otimiza as possibilidades de aprendizagem dos alunos; organiza a jornada diária para maximizar o tempo destinado às atividades instrucionais; elabora um projeto pedagógico claramente definido; encara as oportunidades de recuperação e reforço como rotineiras; preocupa-se, de forma

acentuada, em divulgar os trabalhos de boa qualidade desenvolvidos pelos professores. (ANGELUCCI et al., 2004).

Outro fator de acordo com FERREIRA et al (2002), à falta de políticas públicas que dêem continuidade a projetos de superação gradativa do analfabetismo e promovam a sedimentação de programas de combate aos déficits na formação básica das crianças e adolescentes, mantêm-se bastante elevados os índices de evasão e de repetência escolar.

4. FAMÍLIA E ESCOLA

É ponto pacífico a necessidade de se buscar formas de articulação entre a família e a escola. Se assim é, a relação Família-Escola não diz respeito apenas aos filhos-alunos, mas a todos: familiares, professores e comunidade em geral (PENTEADO, 2006). O dever da família com o processo de escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) em seus artigos 4º e 55 determina:

Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

Art. 55: Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino

A Política Nacional de Educação Especial adota, como uma de suas diretrizes gerais, o incentivo a mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno e entre seus objetivos específicos buscar o envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), em seus artigos 2º e 6º, determina:

Art. 2º: 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.

Art. 6º: É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº. 11.114, de 2005)

O Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 10.172/2001), define, como uma de suas diretrizes, a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Assim, é fundamental que conheçamos os alunos e as famílias com as quais lidamos. Quais são suas dificuldades, seus planos, seus medos e anseios? Que

características e particularidades marcam a trajetória de cada família e conseqüentemente, do educando a quem atendemos? As respostas a essas perguntas constituiriam informações preciosas para que os professores possam avaliar o êxito de suas ações enquanto educadores, identificar demandas e construir propostas educacionais compatíveis com a realidade de seus alunos. (PENTEADO, 2006).

Segundo CARVALHO (2003), temos três explicações frequentes, no Brasil dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho) indicam que, num total de 2,9 milhões de crianças entre 5 e 14 anos trabalhando no país, dois terços são rapazes, concentrados na faixa acima de 14 anos e majoritariamente envolvidos no trabalho agrícola, esses números não captam o trabalho doméstico não-remunerado, a participação das meninas nas tarefas domésticas na sua própria casa. Isso não aparece como participação no trabalho infantil e é muito interessante pararmos para pensar que não sabemos exatamente quais são as suas consequências para a escolarização das meninas. Na literatura já existente, é possível encontrar hipóteses totalmente opostas: de um lado a afirmação de que o trabalho doméstico dificultaria o desempenho das meninas na escola, pois é trabalho duro que toma tempo e impede a realização de lições de casa, obriga a faltar para cuidar do irmão mais novo, etc. Ao mesmo tempo, hipóteses opostas afirmam que a flexibilidade do trabalho doméstico permitiria que as meninas permanecessem estudando, apesar de assumir essas tarefas em parte do dia, pois no outro horário estariam na escola. Em terceiro lugar, queria mencionar uma explicação presente também em alguns estudos brasileiros e internacionais. É um raciocínio que procura inverter essa explicação baseada na passividade das mulheres, na ideia de que as meninas seriam mais adaptadas à escola pela passividade e obediência. Algumas autoras brasileiras partiram daquela constatação de que as meninas ficam confinadas em casa, seja pelo trabalho doméstico, seja por uma educação em que a família restringe muito a circulação das meninas, presente principalmente nas camadas populares.

Enquanto os meninos saem para jogar futebol e empinar pipa, as meninas têm o espaço muito mais restrito de circulação e brincadeira e por isso elas teriam uma visão mais positiva da escola, como um espaço de socialização e até de lazer (HEILBORN, 1997; MADEIRA, 1997), ao mesmo tempo que mais igualitário, um

lugar em que seria possível conviver com os meninos e ter algum tipo de igualdade de tratamento, diferentemente da família. Ou ainda se busca afirmar uma percepção das mulheres de que a escolaridade é fundamental para sua inserção no mercado de trabalho, particularmente para uma inserção mais qualificada, pois sabemos que o mercado de trabalho é muito mais exigente com as mulheres e é claro que, a sua maneira, as moças e os rapazes estão percebendo isto.

GOTTAMN e DE CLARIE (2001), relatam que a aceitação, obediência e responsabilidade vêm do amor e da ligação que a criança sente em sua família, ou seja, as interações emocionais positivas entre os membros da família passam a ser a base para a transmissão de valores e a formação de pessoas que interagem de forma correta com as demais, em comparação com as crianças que tem um preparo emocional inadequado, as que tem um bom preparo são fisicamente mais saudáveis, apresentam melhor desempenho acadêmico, melhor relacionamento com os amigos e menos problemas de comportamento.

Embora o baixo desempenho acadêmico seja apenas uma das facetas do fracasso escolar, ele é um indicador importante do grau de sucesso do complexo processo psicossocial envolvido (OLIVEIRA & MELO, 2001). O modo como as crianças aprendem, o desempenho escolar e o valor atribuído aos estudos podem constituir-se em condições de proteção ou de vulnerabilidade para o desenvolvimento mais global da criança. Melhores resultados no processo de desenvolvimento estão relacionados a superação de dificuldades e ao envolvimento com projetos de vida que potencializem a auto-realização. Dificuldades escolares podem acentuar as dificuldades enfrentadas em outras dimensões da vida e um senso de menos valia, num ciclo vicioso que pode provocar outras dificuldades comportamentais e emocionais.

Em muitos casos de fracasso escolar ou de rendimento abaixo da real capacidade do aluno, é possível notar o impacto que os comportamentos e as crenças dos pais tem sobre o mesmo (FREITAS, ZAMBERLAN & FUKAHORI, 2001; GOTTMAN & DECLAIRE, 2001). O ambiente do lar é uma influencia importante para o desenvolvimento cognitivo da criança (OKAGAKI & STEMBERG 1991), sendo que alguns recursos presentes no ambiente familiar, como a estruturação de regras e rotinas no lar, estímulo da autonomia, clima emocional familiar positivo, envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos e a oferta de atividades sociais e

culturais, favorecem o bom desempenho escolar, sociabilidade dos filhos.

Segundo com DAMIANI (2006), as investigações que incluem apenas aspectos pessoais e familiares dos estudantes tornam-se limitadas ao deixar de considerar a influência dos fatores intraescolares sobre o desempenho desses estudantes. A exclusão destes fatores pode levar a um processo de culpabilização das próprias crianças, e de suas famílias, pelo fracasso, à crença de que o processo de escolarização é semelhante em todas as escolas e de que o papel destas não é importante na determinação do rendimento de seus estudantes.

Para BERNSTEIN (1996), as escolas não podem ser consideradas como instituições neutras, que cumprem apenas o papel de ensinar conteúdos e habilidades aos novos membros de uma sociedade. As escolas são transmissoras de mensagens ideológicas e traduzem as relações de poder da sociedade em um discurso pedagógico que regula as formas da consciência e da identidade de seus estudantes. Ao posicionar os estudantes de diferentes grupos (sociais, regionais, de gênero, de etnia, de religião) em diferentes níveis educacionais, por exemplo, as escolas preservam as relações estruturais que existem nas sociedades.

5. PAIS E PROFESSORES

Na relação pais e professores um sujeito sempre espera algo do outro. E para que isto de fato ocorra é necessária a construção de uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha o seu momento de fala, onde exista uma efetiva troca de saberes. A capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir e para tal faz-se necessário o desejo de querer escutar o outro, a atenção às idéias emitidas e a flexibilidade para recebermos idéias que podem ser diferentes das nossas. Uma atitude de desinteresse e de preconceitos pode danificar profundamente a relação pais e professores e trazer sérios prejuízos para o sucesso escolar e pessoal dos educandos. (PENTEADO, 2006). Se algumas vezes as pais não têm correspondido ao que os professores esperam, é preciso conhecer as razões que motivam esse distanciamento. Para tal, a escola e os professores precisam se despir da postura de juízes que condenam sem conhecer as razões e incorporar o espírito investigador que busca as causas para o desconhecido (PENTEADO, 2006). Diante do exposto fica claro que não é possível uma compreensão ampla do aluno desconsiderando uma dimensão tão significativa de sua vida enquanto ser social, que é sua estrutura familiar. Dimensão esta que exerce influência em seu comportamento e participação na escola. O professor tem uma visão privilegiada sobre a influência da família no comportamento escola, detendo importantes informações para melhor compreender as inter-relações dessa dinâmica e sua influência no processo de ensino aprendizagem. É preciso que o professor competente e valorizado encontre o prazer de ensinar para que possibilite o nascimento do prazer de aprender. (WEISS, 2007).

6. A PSICOPEDAGOGIA DIANTE DO FRACASSO ESCOLAR

A proposta é de como seria a atuação do psicopedagogo diante do fracasso escolar. Segundo FERNÁNDEZ (1991), o fracasso escolar responde a duas ordens de causas que se encontram imbricadas na história do sujeito próprios da estrutura familiar e individual daquele que fracassa em aprender e próprios do sistema escolar, sendo estes últimos determinantes. E que é preciso não confundir os fracassos escolares com problemas de aprendizagem para poder intervir antes que sejam produzidos, pois, muitas vezes, um pode derivar do outro. BOSSA (2007), traz a seguinte contribuição: objeto de estudo da Psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo. Não deve se restringir a uma só agência como a escola, mas ir também à família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagem.

WEISS (2007, p.16), afirma ainda que:

No diagnóstico psicopedagógico do fracasso escolar de um aluno não se podem desconsiderar as relações significativas existentes entre a produção escolar e as oportunidades reais que determinada sociedade possibilita aos representantes das diversas classes sociais. Assim, alunos de escolas públicas brasileiras provenientes das camadas de mais baixa renda da população são frequentemente incluídos em “classes escolares especiais”, considerados pertencentes ao grupo de possíveis “deficientes mentais”, com limites e problemas.

O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem. Como diagnóstico, um fracasso escolar pode diferenciar-se de um problema de aprendizagem, analisando a modalidade de aprendizagem do aprendente em sua relação com a modalidade ensinante da escola. Nas situações de fracasso escolar, a modalidade de aprendizagem do

sujeito não se torna patológica; quando se constitui um problema de aprendizagem (inibição cognitiva ou sintoma), a modalidade de aprendizagem altera-se. Para prevenir o fracasso escolar, é necessário trabalhar em e com a escola, realizar um trabalho para que o professor possa conectar-se com sua própria autoria e, portanto, seu aluno possa aprender com prazer, denunciar a violência encoberta e aberta instalada no sistema educativo. Mas uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, o psicopedagogo também deverá intervir para que o fracasso do aprendente, encontrando um terreno fértil na criança e em sua família, não se constitua em um sintoma neurótico. (FERNANDEZ, 1991).

É importante e necessário que se permita estar em conexão com variadas relações no intuito de entender as possibilidades de abordagem do trabalho psicopedagógico. A contribuição acima vem reforçar, também, a idéia da prevenção na psicopedagogia e mostra como esta deve estar interligada com os olhares da psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, sociologia, antropologia, enfim possibilitando uma conexão contínua com o objetivo de entender o paciente na sua complexidade e ao mesmo tempo na sua singularidade. São várias as definições de psicopedagogia ou tentativas organizadas de se conceituá-la e essas definições foram sendo construídas também ao longo de um processo histórico. BOSSA (2007), reitera esse caminho que passou pela concepção de não aprendizagem, com o foco na falta, posteriormente esse olhar sobre a não-aprendizagem passa a ser identificada como cheio de significados e passa a levar em conta a singularidade do sujeito, buscando esmiuçar características de acordo com a sua relação direta com o meio sociocultural em que está inserido.

BOSSA (2007, p.24), reitera esta constatação afirmando que:

Atualmente, a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma da relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio.

O que BOSSA (2007), traz é o exercício da visão relacional sobre o sujeito que manifesta suas inquietações no espaço de aprendizagem. E é nesse ponto que se acredita na possibilidade de encontrar um caminho para a estruturação de um trabalho preventivo na sala de aula. O psicopedagogo atuaria em conjunto com o educador no sentido de estar fornecendo subsídios e elementos estruturais (teórico-prático) para que essa visão abrangente pudesse ser internalizada por aquele que

ali, naquele espaço, exerce a condição de mediador do conhecimento. O percurso feito minimamente até aqui nos mostra o quanto o momento atual sinaliza para que todos, profissionais que lidam diretamente com sujeitos, estejam atentos a tudo que está ao redor, que seria o contexto que ele, o sujeito está inserido. Isso é o que deve se buscar sempre. Através da reflexão constante, da auto-avaliação, da busca por informações, por suporte teórico que possibilite um maior embasamento, segurança no agir, liberdade no mediar e felicidade e realização em poder contribuir de alguma forma em todo o processo.

FERNÁNDEZ salienta que:

(...) o olhar, a escuta e a intervenção psicopedagógica deve estar direcionada à modalidade de aprendizagem em relação à modalidade de ensino, que surge das posições subjetivas entre o aprendente e o ensinante frente ao conhecimento, no decorrer da construção da história de vida do sujeito no ato de aprender, tendo como finalidade a autoria do pensamento, que é a descoberta da originalidade, da diferença, da marca, e a partir daí, abrir espaços para a criatividade (1990, p.64).

Ainda, para a autora, *"o sintoma problema de aprendizagem toma a inteligência como terreno onde o aprender e o pensar estão comprometidos, a inteligência é uma prisioneira muito particular."* (p. 64). Assim, entendemos que se não há autoria de pensamento, a aprendizagem fica lenta ou inexistente; aprisiona-se inteligência.

Em artigo publicado sobre os resultados da pesquisa, afirmamos que

Os fatores escolares - quer na perspectiva da prática pedagógica, quer na de fatores institucionais - são apontados como tendo um papel considerável na 'produção do fracasso'. Aliás, a produção do fracasso a partir da escola parece ser uma das preocupações dominantes da abordagem das pesquisas que analisam a educação de um prisma contextual. Esta preocupação aparece desde o fatalismo dos que analisam a escola inspirados na 'Reprodução', até a perspectiva que objetiva o conhecimento da especificidade escolar. Estes últimos, sem descuidar dos aspectos sócio-culturais, vêm procurando identificar as formas como a escola, ela mesma, interfere na geração do fracasso escolar das camadas mais pobres" (BAETA et al, 1982, p.4).

A implementação de uma política educacional orientada para a formação da cidadania supõe mais do que uma dimensão instrumental, de previsão e destinação de recursos para viabilizar ações concretas. Implica considerar, ainda, uma importante dimensão cultural, para que se garanta na escola o acesso ao conhecimento e aos valores relevantes e básicos numa organização democrática. Os direitos humanos são o norte ético que privilegia, na educação, as formas de convivência social: a comunicação, a interação, o respeito pela diferença e

pluralidade, as decisões coletivas, a solidariedade e a justiça social. (SETUBAL 2000).

Do ponto de vista pedagógico, também fica evidente que, se programas de aceleração são fundamentais para romper o ciclo da repetência, eles por si sós não têm o alcance de reverter o quadro do fracasso, em direção a um projeto democrático de sistema educacional, se não forem acompanhados de outras políticas que busquem enfocar não apenas a avaliação e o descongestionamento do fluxo escolar, mas o repensar da desseriação em termos de continuidade da aprendizagem, de conteúdos, habilidades, valores e competências que a sociedade considera relevantes que os jovens detenham ao final dos ciclos de ensino – aspectos que serão objeto de alguns dos artigos deste número (SETUBAL 2000).

Uma escola que possa cumprir sua função social de garantir a permanência e a aprendizagem de seus alunos *"em torno de um currículo que favoreça o crescimento de todos na compreensão orgânica, articulada e crítica da prática social."* (SAMPAIO, 1998, p.143), é uma escola que deve se transformar para atuar conectada com o mundo contemporâneo e, principalmente, com os interesses, necessidades, desejos e potencialidades de seus alunos. Uma escola que vise reverter a situação de fracasso escolar não pode se limitar a desenvolver um programa de aceleração, mas deve, a partir dessa experiência, realizar uma transformação em todo seu modo de aliar. Diversos estudos têm apontado para a distância entre a escola e os jovens que não vêem significado naquilo que aprendem e não se sentem ouvidos e respeitados nesse espaço. CHARLOT (1999), observa que, para os alunos de estratos de baixa renda, aprender é aprender tudo aquilo que diz respeito à vida; para eles, a escola só fará sentido à medida que estabelecer as relações e as pontes para observação, reflexão e experiências sobre a vida e para a vida.

Construir uma escola onde todos entram, todos permanecem aprendendo e todos estão incluídos é construir um espaço no qual alunos e professores se sintam fazendo parte, respeitados e reconhecidos, sintam se, enfim, pertencendo. É nesse sentido que nos remetemos à idéia de pertencimento. Pensamos pertencimento pela chave da cidadania: a inclusão como princípio. A idéia é ampliar a consciência de que todos têm direito a ter direitos, apesar de toda desigualdade social que vigora no país... [A escola] como construção de um espaço no qual o jovem e os educadores

possam se sentir pertencendo, no qual caibam desejos, expectativas, diferentes experiências de aprendizagem e de pertencimento aos mais variados grupos e locais (HUBNER et al., 1998).

O enriquecimento do processo escolar na busca do não fracasso e do sucesso requer que a escola desenvolva conhecimento aprofundado da cultura local e das condições efetivas da vida das crianças. Esse conhecimento deve ser capaz de estimular o cognitivo dos alunos a desenvolver um projeto de sociedade, tomando a cultura como prática social, alimentada por dispositivos pedagógicos. Subjaz a essa perspectiva o sentido de inclusão social ou de escola voltada para a inclusão. Construir estrategicamente a proposta educacional nessa direção supõe, inicialmente, compreender o processo de exclusão social, entender aquilo em que se diferencia de outras formas de desigualdade, como a miséria e a pobreza. Para entender a exclusão social, são necessários vários recortes, já que se trata de um fenômeno, um processo, uma lógica, que possui várias interpretações e uma gradação de situações. Essa multiplicidade de concepções permite afirmar que a exclusão social é relativa, cultural, histórica e gradual. Isso significa que pode variar de país para país, em diferentes momentos de um mesmo país, como também variar em sua gradação em um mesmo momento. Outro ponto importante a ressaltar nessa conceituação é não incorrer no erro de considerar exclusão social como sinônimo de miséria e pobreza. Ao contrário desses dois últimos conceitos, a exclusão social não se define pela "linha da pobreza" que separa os cidadãos entre miseráveis, pobres, remediados, etc, com base em salário, renda, capacidade de consumo e assim por diante. A exclusão social supõe ter por referência um padrão de vida de inclusão de costumes, de valores, de qualidade de vida, de desenvolvimento humano, de autonomia, de equidade. Assim, pobre é o que não tem renda, enquanto excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é idoso, é gordo, é magro, etc. A exclusão social refere-se a toda uma gama de características e valores culturais, resultando em abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações de convívio - que não necessariamente passam pela pobreza. A educação é, sim, o caminho mais curto para estender o conceito de cidadania a todos os cidadãos. Todavia, o processo educativo deve caminhar estrategicamente vinculado aos princípios da equidade, ou seja, da construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com

as diferenças, sejam elas de religião, opção sexual, gênero, entre outras diferenças e opções. (SPOZATI, 2000).

Numa sociedade colonizada, que dividiu homens e mulheres entre colonos e colonizadores; numa sociedade escravocrata, que dividiu homens e mulheres entre gente e objeto; numa sociedade de classes, que divide homens e mulheres entre os que são donos e os que precisam, como é o caso do Brasil, não podemos pensar em equidade sem antes considerar a inclusão no sentido de romper a apartação do acesso das classes populares à riqueza social. Esse processo reparador é o que se denomina educação indenizatória. Ela é indenizatória para com a condição maior de ser humano, isto é, a extensão a todos da categoria de humano. O caráter indenizatório, aqui atribuído à educação, supõe o reconhecimento e a restituição das perdas ao desenvolvimento humano causado pela cultura elitista, dominadora, machista e pela subordinação econômica e política a que o neoliberalismo nos submete como parte dos países emergentes. Ser indenizatória significa que a educação deve adotar estratégias e políticas capazes de gerar apoios qualificados e diferenciados àqueles que tiveram desvantagens, efetivando seu potencial de desenvolvimento humano. Os programas de correção do fluxo escolar, objeto da atenção aqui, configuram precisamente um processo de reinclusão daqueles que se encontravam defasados em seu percurso escolar. Acredito que a escola tem um papel fundamental no resgate desse caráter indenizatório. O primeiro passo para a indenização é a conscientização dos padrões básicos de dignidade humana. Venho defendendo a ideia de que não se avançará na consolidação das garantias sociais enquanto a sociedade civil não encaminhar um projeto solidário nessa direção. A exigência de universalizar padrões básicos de dignidade humana precisa fazer parte do padrão de justiça social que a sociedade quer ver reconhecido entre seus pares. Sem dúvida, o Estado deve consolidar e regular tais garantias. Todavia, sua efetivação é decorrência da exigência da sociedade. Aqui a educação tem papel fundamental. E preciso rever nossos currículos escolares para incorporar a discussão desses padrões. Precisamos construir uma pedagogia da inclusão. Não basta a palavra de ordem: "Toda criança na escola". É preciso ousar, dar um salto de qualidade e comprometer a escola, a sala de aula e as atividades educativas com o processo mais amplo de inclusão social. (SPOZATI, 2000).

Qualquer educador e administrador de políticas educativas que tenha um

mínimo de sensibilidade democrática percebe que o atrelamento dos currículos, por exemplo, ou da avaliação, da aceleração, a esse credencialismo e à seletividade do mercado, cria impasses na seleção de conhecimentos, por mais que afirmemos o direito de todos ao saber socialmente acumulado. O valor dos conhecimentos socialmente construídos e acumulados, sua função no desenvolvimento humano dos educandos, fica à margem e ao critério de seleção ditado pelo peso que o mercado dá a determinados saberes e competências. A democracia do mercado é limitada e limitadora. Empobrece qualquer horizonte democrático e igualitário. (ARROYO, 2000).

Ressalta-se, ainda, a necessidade de que os processos de capacitação de professores incluam, em seus programas, as dimensões afetiva e socioemocional, uma vez que estes precisam estar atentos e preparados para lidar com essas dimensões em si mesmo e em seus alunos. Aprender e ensinar os alunos a distinguir as diferentes emoções e sentimentos que experimentam, a identificá-los e reconhecê-los em si mesmos e nos outros e a resolver conflitos interpessoais é tarefa também do professor e da escola e não apenas da família (MARTINI, 2005). Concordando-se com GALVÃO (2003), é necessário perceber a escola como um local privilegiado de constituição do sujeito e da construção de relações interpessoais mais justas e igualitárias. Isso certamente implicará na busca de novos procedimentos e metodologias que garantam uma prática mais efetiva e comprometida dos educadores com esse ideário.

Com relação à escola, o que temos visto é que as políticas públicas não têm dado conta de garantir os direitos previstos no Estatuto. Ou seja, vemos que tais políticas são “eficazes” apenas quando se trata de apresentar índices educacionais compatíveis com o que se esperaria de uma escola de qualidade. A progressão continuada, por exemplo, fez com que a repetência fosse excluída dos índices oficiais. Porém, conforme veiculado na literatura e na mídia, crianças em séries avançadas ainda estão analfabetas, o que demonstra falta de compromisso das políticas oficiais com a qualidade do ensino oferecido. Não foi pensado um mecanismo que garanta que alunos avancem na escolarização com conteúdos aprendidos. Vemos, assim, que o direito à escolarização de qualidade não está sendo de fato garantido pelas políticas públicas. (SOUZA, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

E nesse caminho desenvolvendo o espírito crítico em relação à sociedade em que vivemos, que podemos acenar novos caminhos para a educação e ressaltar que a questão do vínculo ganha especial relevância, à medida que denota a importância da natureza das relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com o meio no qual se insere e com o conhecimento. Tais relações parecem ter influência significativa na determinação do sucesso ou do fracasso escolar. No entanto ao tratar quem é o culpado pelo fracasso do aluno que leva a repetência e a evasão escolar, o que se crê é que a culpa não é somente do educando que se mostra como vítima, a culpa é de toda uma sociedade, leis sem fundamentos, políticos que geralmente não são professores o alguém que conheça a realidade da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, C. B., KALMUS, J.; PAPARELLI, R. PATTO, M.H.S. O fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e metodológicas. São Paulo: Summus, 1992.

ARROYO, M. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Programa de correção de fluxo escolar. **Cadernos em Aberto**, nº 17, Brasília/INEP, jan. 2000.

BAETA, A.M.B. et al. O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *In*: **Em Aberto**. Brasília, 1(6): 1-6, maio 1982.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. London: Taylor & Francis, 1996.

BLIKEN, S. K. **School work: gender and the cultural construction of teaching**. New York: Teachers College Press, 1995.

BOCK, A. M. B. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOSSA, N. A. A. **Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BOSSA, N.A. **Fracasso escolar – um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **The forms of capital**. *In*: RICHARDSON, J. G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1987.

BRANDÃO, Z. et al. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. Rio de Janeiro : Achiamé, 1983.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8069, de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei nº 9424, de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL. **Política nacional de educação especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CARNEIRO, G., SILVA, R., MARTINELLI, S.C., SISTO, F.F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicol. Reflex. Crit.**, vol.16, no.3, p.427-434, 2003.

CARVALHO, M.E. **Pessoa de relações entre família e escola e suas implicações de gênero.** Cad. Pesqui. [online]. 2000, n.110, p. 143-155. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000200006>>. Acesso em 17 dez. 2014.

CARVALHO, M.P. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v.34,n.121, p.11-40, jan./abr. 2004.

CARVALHO, M.P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193, jan./jun. 2003.

CASANOVA, U. Parent involvement: a call for prudence. **Educational Researcher**, v. 25, n.46, p. 30-2, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Le rapport au savoir en milieu populaire.** Paris : Anthropos, 1999.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996.

CUBERO, R. & MORENO, M. C. **Relações sociais nos anos escolares:** família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Orgs), **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DAMIANI, M.F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p.457- 478, out./dez. 2006.

ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar. 1976.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1991

FERREIRA, M.C. et al. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre,v.15, n.3, p.515-527, 2002.

FINE, M. Apparent involvement: reflections on parents, power, and urban public schools. **Teachers College Record**, v. 94, p. 682-710, 1993.

FREITAS, M.G.; ZAMBERLAN, M.A.T & FUKAHORI,L. Relações pais e filhos adolescentes e estratégias de prevenção a riscos. X Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental. **Resumos**, Londrina, 2001.

GALVÃO, A. C. T. **As escolas inovadoras:** Distrito Federal. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). **Escolas inovadoras:** experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

GOTTAMN, J. & DECLARIE, J. **Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos:** como aplicar os conceitos revolucionários de inteligência emocional para uma compreensão da relação entre pais e filhos. trad. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.

HEILBORN, M. L. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, F. R. (Org.) **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos / Unicef, 1997.

HENDERSON, A., BERLA, N. (eds.). **A new generation of evidence:** the family is crucial to student achievement. Washington: National committee for citizens in education, 1994.

HENRY, M. E. **Parent-school collaboration:** feminist organizational structures and school leadership. Albany: State University of New York Press, 1996.

HUBNER, R.M. et al. Jovens : o desejo de pertencer. In: **Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária. Ensinar e aprender: reflexão e criação.** São Paulo: Cenpec; Curitiba: Seed/PR, 1998. v. 2, p. 11-14.

KNOBEL, M. **Orientação familiar.** Campinas: Papirus, 1996.

LAZAR, I., DARLINGTON, R. B. **Summary:** lasting effects after preschool. Cornell University. 1978. (Consortium for Longitudinal Studies)

MADEIRA, F. R. **A trajetória das meninas dos setores populares:** escola, trabalho ou... reclusão. In: _____. (Org.) **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos / Unicef, 1997.

MARIN, A.J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p.8-18, 1998.

MARTINI, M. L. **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações.** Ribeirão Preto, 2003. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

MARTINI, M.L. & BORUCHOVITCH, E. Causal attributions for academic success and failure of Brazilian children. **VI European Congress of Psychology**, Rome. 1999

MARTINI; M. L., & DEL PRETTE, Z.A.P. Atribuições de Causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo nível de desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, 39 (3): 355-368, 2005.

MARTORANO, M.M. Binomio autoridade afecto em famílias monogâmicas y materno filiar. II Congresso Iberoamericano de Psicologia Clínica e da Saúde. Guarujá-SP, 4 a 7 de abril de 2001. **Resumos.**

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MORENO, M.C & CUBERO, R. Relações sociais nos anos pré-escolares: Família, escola, colegas. In: C; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed. 1995.

OKAGAKI, L. & STEMBERG, R.J. Cultural and parental influences on cognitive developmet. In: _____. **Directors of development: influencies on the development of childre's thinking**. Hillsdale: L.Erlbaim Associates, 1991.

OLIVEIRA, L.D.B. & MELO, A.G. **Relação entre distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar no contexto das pessoas portadores de deficiências**. 2001. Disponível em: <http://geocities.com/floresdepessegueiro/html/surdez/fracsso_escolar.htm>. Acesso 22 dez. 2014.

OLIVEIRA, M.V. Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil: como pensar hoje? **Educação e Filosofia**, v.13, n. 26, p 7-20, jul. a dez.1999.

PENTEADO, A. C. A. **Educação e família: uma união fundamental**. 2006. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/TEXT02.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

PRADO, I.G.A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

SAMPAIO, M. Mercês E. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo e fracasso escolar**. São Paulo : EDUC, 1998.

SAMPAIO, M.M.F. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto** (Programa de Correção de Fluxo), Brasília, v.17, p.57-73, jan. 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SETÚBAL, M.A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em Aberto** (Programa de Correção de Fluxo), Brasília, v.17, p.9-19, jan. 2000.

SILVA, T.T. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SMREKAR, C. **The impact of school choice and community: in the interest of families and schools**. Albany: State University of New York Press, 1996.

SOUZA, D.V., ZIONI, F. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação

de dados. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.12, n.2, p.76-85, jul./dez. 2003.

SPOSATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.71, p.21-32, jan. 2000.

STOER, S.; ARAÚJO, H. **Escola e aprendizagem para o trabalho**. Lisboa : Escher, 1992.

SWAP, S.M. **Developing home-school partnerships: from concepts to practice**. New York: Teachers College Press, 1993.

UNICEF. Progresso das nações -1999. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/pon99.htm>>. Acesso em 16 dez. 2014.

WALLER, W. **The sociology of teaching**. New York: Science Editions, 1965.

WEISS, M.I. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

WHITE, K. R., TAYLOR, M. J., MOSS, V. D. Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? **Review of Educational Research**, v.62, p. 91-125, 1992.