AS CONCEPÇÕES DO FRACASSO ESCOLAR E AS PROPOSTAS DE SOLUÇÃO

Cândida Dias Soares, **Cinthia Dias Ferreira Mattos**, **Ivone Gomes de Santana Moura**, Luciana Martins Zuliani

Resumo: *o fracasso escolar gera questionamentos entre vários profissionais, dentre eles, os fonoaudiólogos. Para discuti-lo, buscou-se conhecer o processo de ensino-aprendizagem, as linhas teóricas que interpretam a aprendizagem e a relação estabelecida entre aprendiz e quem ensina. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar ao leitor um levantamento da literatura sobre concepções de fracasso escolar e propostas de solução.*

Palavras-chave: *fracasso, fonoaudiologia, concepções e soluções*

O aprender é um processo pessoal, que ocorre desde o nascimento, desenvolve-se gradualmente de acordo com o ritmo de cada um, observando as condições físicas, psicológicas, ambientais e sociais favoráveis. A aprendizagem ocorre pelas relações estabelecidas com o mundo, é denominada informal e, de forma planejada previamente, formal.

Zanella (2001) esclarece que o ser humano aprende em qualquer etapa, situação ou momento de sua vida, modificando a si mesmo e ao mundo. As mudanças ocorrem em termos de valores, comportamentos e conhecimentos que propiciam o enfrentamento de situações novas e a busca de soluções criativas e inteligentes.

Esclarece, ainda, que existem algumas condições físicas, psicológicas, ambientais e sociais que favorecem ou inibem o processo de aprendizagem. Como condições que inibem, menciona doenças, estresse, uso de substâncias químicas, funcionamento inadequado do sistema nervoso, desequilíbrio emocional, ambiente desestimulador e trabalho individual.

Ao relatar a aprendizagem na situação de sala de aula, esclarece que existe um repertório do aprender humano em que hábitos e atitudes podem ser positivas ou negativas, em decorrência da relação professor aluno. Essa relação implica, de um lado, competência, motivação e humanismo, e, de outro, disposição em aprender. Nesse sentido, tornam-se necessárias estratégias de ensino que oportunizem ao aprendiz vislumbrar o verdadeiro significado de tudo que é proposto.

Informa, também, que existem, dentre outras, três linhas teóricas mais significativas para a interpretação da aprendizagem. A do condicionamento, que relaciona a capacidade de aprender ao número de estímulo-resposta que a pessoa possui. Existe o condicionamento clássico, *pavloviano*, que trabalha o alimento associado ao som em situação de repetição e o operante, *skinneriano,* em que o reforço é controlado de forma que ao produzir uma resposta receberá uma recompensa. A do aprendizado cognitivo fundamenta-se na experiência e no insight em que a compreensão, o entendimento e as estratégias cognitivas possuem um papel importante. E a da teoria da aprendizagem social, que enfatiza as identificações e a modelagem de papéis, considerando o comportamento imitativo e os fatores pessoais no processo de aprender.

Fiorin *et al*. (2002), ao analisarem a aquisição da linguagem, apresentam um breve panorama das principais correntes teóricas derivadas do empirismo e do racionalismo. Entendem por propostas empiristas aquelas em que o conhecimento é derivado da experiência, como o behaviorismo, o comportamentalismo, o ambientalismo e o conexionismo.

Com o racionalismo, surgem duas correntes inatistas. Uma, que assume o aprendizado da linguagem independente da cognição e de outras formas de aprender, conhecida como hipótese inatista. Outra, que assume a linguagem como parte da cognição, ou em que o mecanismo responsável pelo aprendizado da linguagem é também responsável por outras formas de aprendizagem conhecidas como teorias construtivistas. Esta apresenta duas vertentes, a cognitivista e a interacionista.

Mizukami (1986) esclarece que a visão de mundo, homem, sociedade e natureza de aquisição da aprendizagem é a que aproxima ou distancia o educador de determinada concepção. Para os empiristas, o processo ensino-aprendizagem é feito de forma passiva, mecânica, repetitiva e imitativa. Assim, o fracasso escolar é decorrente de deficiências culturais, como desestruturação familiar e fator socioeconômico.

A concepção inatista contém a idéia de que as formas de conhecimento estão predeterminadas no ser humano e o que o faz aprender é o exercício de uma razão já pré-fabricada. A inteligência é adquirida pelo

ambiente externo natural e o fracasso escolar é concebido como dificuldades naturais dos estudantes.

Em relação à concepção interacionista, as condições para a aprendizagem são resultantes da interação do organismo com o meio, do ponto de vista biológico e do pensamento com o objeto que se refere ao cognitivo. Assim, a criança é construtora de suas estruturas cognitivas na interação com o objeto desconhecido, aprende reformulando hipóteses e o fracasso escolar é visto como conseqüência das diferenças culturais do aluno e da inadequação da proposta didática dos professores.

Vasconcelos e Valsiner (1995) informam que a perspectiva socio-interacionista, ou sócio-construtivista, considera o aluno um ser social que constrói sua individualidade a partir das interações que estabelece na sociedade com a cultura. O fracasso é produzido na escola, pois nela predomina a introjeção de rótulos e estigmas que levam à perda da auto-estima da criança, legitimando e justificando a exclusão social.

Carmo e Chaves (2001), com o objetivo de analisar as concepções de aprendizagem, a inter-relação e utilização dos saberes práticos e teóricos no âmbito docente, observaram a atuação de uma alfabetizadora, em uma sala de primeira série e outra de reforço extra turno.

Perceberam que a prática da alfabetizadora era fortemente influenciada pelas teorias construtivistas, behaviorista e a humanista. E concluíram que a consolidação entre teoria e prática, utilizando diversas concepções de aprendizagem, contribui para o rendimento pleno do aluno.

Ferreira *et al.* (2002) explicam o sucesso e o fracasso escolar, realizando um estudo com 1.594 estudantes brasileiros, argentinos e mexicanos, de bom ou mau rendimento escolar, de ambos os sexos, com idade entre 14 e 20 anos, pertencentes a escolas públicas e particulares do ensino médio. Para isso, utilizaram um questionário que investigava o desempenho escolar do estudante, de seus colegas, de estudantes de outro tipo de escola e de outras nacionalidades.

Os resultados mostraram que a causa básica a que os estudantes recorreram para explicar o desempenho escolar foi o esforço, entendido como disposição interna e controlável. Esses resultados foram discutidos tomando como referência a cultura que caracterizava os três países e a diferença de gênero.

Em relação às peculiaridades culturais, concluíram que a valorização da norma de responsabilidade pessoal, associada às causas internas e controláveis, é típica de culturas individuais.

Quanto às diferenças de gênero, homens usando mais a capacidade e mulheres o esforço, alertam para a possibilidade dos adolescentes serem

submetidos a padrões de socialização que reforçam a inferioridade feminina e a superioridade masculina.

Patto (1996), ao refletir sobre a escola pública, concluiu que o ensino fundamental falha na sua tarefa básica de alfabetização das crianças das camadas populares, excluindo-as precocemente de seu interior, por meio de um mecanismo de rejeição que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança como ela é, e a criança não aceita a escola como ela funciona.

Souza *et al.* (1994), ao analisarem a questão do rendimento escolar das crianças da escola pública brasileira nas suas causas psicossociais e pedagógicas, pode fazê-lo como um problema específico ou buscando seus múltiplos determinantes nas diversas práticas que se estabelecem na sociedade brasileira.

Acrescentam que as escolas não têm conseguido cumprir sua função de socializar o conhecimento humano acumulado e esclarecem que esse fracasso vem sendo explicado por duas teorias a do "dom e carência cultural".

A teoria do dom busca explicar a causa do fracasso escolar nas características individuais do aluno. O estudante não apresenta as características indispensáveis ao bom aproveitamento do ensino oferecido.

A teoria da carência cultural agrupa-se na versão do déficit e da diferença. A versão do déficit baseia-se na idéia de que o ambiente carente gera deficiências pessoais, motoras, perceptivas, afetivo-emocionais ou de linguagem. A versão da diferença fundamenta-se no pluralismo cultural. A escola seria inadequada à criança que vem com uma cultura diferente.

Os autores propõem que as explicações para o fracasso escolar enfatizem os processos e práticas que se desenvolvem na escola. Nesse sentido, deve-se considerar o aluno como uma das personagens envolvidas no conjunto de relações que se estabelecem no seu interior e entender como tem se desenvolvido as relações cotidianas entre as pessoas e os diferentes grupos dentro e fora da escola.

Brandão (1994) salienta que, da família à comunidade, a educação é difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classe de alunos, sem livros, e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

Conceição (1994) esclarece que as causas do fracasso escolar são multifacetadas e complexas. Existem posicionamentos que culpam o aluno e sua família e outros culpam os professores e o sistema de ensino.

O fracasso escolar como responsabilidade do aluno busca solução para esta questão por meio da medicina e da psicologia. Neste sentido, pode-se

destacar como causas fatores intelectuais, distúrbios de linguagem, motricidade, dominância hemisférica, problemas físicos, emocionais e atividades extracurriculares.

Foram implantadas, na escola, algumas medidas como a estimulação precoce da criança, adoção do ensino pré-escolar, merenda escolar, mudança de currículo, ampliação de permanência da criança na escola, realização de testes de prontidão para alfabetização, educação compensatória, capacitação de professores e, mesmo assim, o fracasso continua.

A autora salienta que as perguntas causais talvez comecem a ser esclarecidas ao se responder quem são estes repetentes. Mostra que os reprovados, na sua maioria, é filho de família de baixa renda. Explica que a sociedade brasileira vem enfrentando uma elitização nas instituições de educação, saúde, justiça e até religiosa, eliminando crianças e jovens das classes econômicas baixas do acesso a esses serviços.

Na busca da solução para o problema do fracasso escolar da grande maioria, concluiu que o desenvolvimento intelectual não é conseqüência da relação da criança com determinado segmento isolado de seu ambiente de vida e sim com o ambiente total da criança, tanto físico como psicossocial, econômico e sócio-cultural, seja no período pré ou pós-natal.

Acrescentou que as crianças de mães pobres sofrem as conseqüências do ambiente de pobreza, antes mesmo do nascimento. A desnutrição se torna um processo patológico que aparece com grande freqüência, como causa básica ou associada a morte de crianças dos estratos econômicos inferiores da população. Sendo assim, a desnutrição crônica e o fracasso escolar estão associados por uma relação de causa-efeito à pobreza.

Nozaki *et al.* (2003) realizaram um estudo de caráter exploratório e comparativo analisando vinte e duas crianças reprovadas e vinte e duas aprovadas da 1ª série do 1º grau de quatro escolas públicas de Cuiabá. Constataram que não havia correlação entre localização da moradia e a aprovação da criança na escola.

Concluíram que as crianças oriundas de meios familiares desestruturados, em sua maioria, fracassaram na escola e, conseqüentemente, eram excluídas socialmente ao se tornarem adultas, devido à falta de tempo por parte dos pais, em especial, das mães, para acompanharem o desenvolvimento de seus filhos; a falta de diálogo interno entre pais e demais membros da família; o tipo de trabalho e de relações que mantinham em seus meios sociais e produtivos.

Afirmaram que o meio familiar influiu determinantemente no desempenho escolar das crianças brasileiras, mostrando assim, que o processo

de fracasso escolar infantil reforça e alimenta o perverso ciclo que envolve a pobreza, o analfabetismo, o desemprego e a exclusão social.

Meira (2003) discutiu o fracasso escolar como parte integrante de várias forças, que envolvem família, escola e sociedade. Para tal, relacionou aprendizagem ao fracasso escolar, tentando identificar os limites que os separam e analisou a atuação psicopedagógica como determinante para culpar o aluno pela não aprendizagem.

Esclareceu que existe uma concepção da escola sobre o êxito profissional em que esta exclui e rotula as crianças com problemas de aprendizagem.

Por entender a aprendizagem como um processo de vínculo entre ensinante e aprendiz, informou que a família, como parte integrante da sociedade, é também responsável por este ato, uma vez que os pais são os primeiros a educar. Neste sentido, todas as famílias, com seus diferentes níveis sócio-econômico-culturais, são responsáveis em construírem um ambiente educador.

Concluiu que não existe um culpado para o fracasso escolar, sendo este apenas um sintoma de outros conflitos.

Gatti *et al*. (1981) constataram que a reprovação vem, em sua grande maioria, associada aos níveis sócio-econômicos baixos e que a escola contribui para o processo de marginalização social e a perpetuação das injustiças sociais. Dessa forma, é possível perceber que uma das causas de reprovação é a maneira como a escola trabalha a pobreza.

Tanto a escolha do material didático quanto a atitude discriminatória dos professores, traduzem uma coerência existente entre a sociedade e a escola, que se expressa no fato desta promover os mais privilegiados e marginalizar os menos favorecidos economicamente.

Nogueira (2003) realizou um estudo junto a vinte e cinco famílias de grandes e médios empresários (as) de Minas Gerais com o objetivo de conhecer as histórias escolares dos jovens e as estratégias educativas postas em prática por esses pais ao longo desses anos.

Verificou que a trajetória escolar dos jovens não é completamente determinada pela sua classe social, mas encontra-se associada a outros fatores como as dinâmicas internas das famílias e suas características pessoais, apresentando, assim, certo grau de autonomia em relação ao seu meio. Os jovens revelaram uma relação com a escola e com o saber em que as finalidades almejadas são marcadas pela obtenção da nota ou do diploma.

As mães revelaram, de um modo geral, a crença de que a formação para o empreendedorismo deve começar cedo e em família, um desapreço pelo destino de empregado e a desconfiança em relação aos conhecimentos escolares, vistos como demasiadamente livrescos e abstratos.

Quanto às estratégias familiares, observou as do tipo econômico, tais como as de preparar os filhos desde muito cedo para sua sucessão; associá-los à empresa paterna ou abrir para eles um pequeno negócio, ainda durante seu período de formação.

Em relação aos jovens, o fato de que eles não investem toda sua energia na causa escolar é resultado de todo um processo de socialização familiar que escapa à consciência deles, pois, não tendo a sensação de que os estudos implicam uma via de mobilidade social ascendente, eles não vêem razão para se engajar escolarmente em troca de vantagens sociais tão pouco significativas. No entanto, em contradição com isso, percebem claramente a necessidade da escolaridade para legitimar a posição social economicamente dominante que serão chamados a ocupar. Assim, são sensíveis aos benefícios simbólicos do diploma, que traduz prestígio, respeitabilidade, legitimidade cultural, círculo de amizades, influências, alianças matrimoniais, dentre outros.

Como seus pais, eles vivem, portanto, uma contradição interna entre a descrença no poder do diploma e o reconhecimento do seu valor simbólico. Contradição que não favorece a constituição de uma relação positiva e pessoal do jovem com a escola e não trabalha pela criação de um gosto pela escola ou pelo interesse por aquilo que lhe é ensinado.

Sawaya (2000) investigou o tema do fracasso escolar em crianças de baixa renda, analisando os pressupostos construtivistas a partir de uma linha de pensamento da história cultural na medida em que a leitura e a escrita são formas de expressão do indivíduo na sociedade. Salientou que a escola, ao se abrir às classes populares, desconsidera as condições de vida das crianças, pressupondo conhecimentos e estágios de desenvolvimento cognitivo que as crianças das classes populares ainda não alcançaram. Analisou as diferenças entre crianças pertencentes às camadas populares e as de classe média, tomando como parâmetro o acesso ou não de interações com situações de escrita e leitura. Mostrou que a cultura escrita atinge a classe popular por meio de comunicação de massa e, com o objetivo de atrair consumidores, produz propaganda, folhetos de divulgação de produtos, jornais sensacionalistas, revistas de fotonovela, horóscopos e outros escritos afinados com o gosto popular.

Advertiu que há uma apreensão das competências do ler e escrever construída pelos grupos autorizados, como pedagogos, gramáticos e lingüistas consideradas legítimas. Neste sentido, as relações de poder e violência simbólica, que constituem as formas de aquisição e transmissão da leitura via escola, não são questionadas, proporcionando às populações pobres e suas precárias condições de vida a razão do fracasso escolar e de sua marginalidade social.

A autora desenvolveu entre 1990 e 1992 um estudo etnográfico sobre a vida cotidiana de crianças com história de fracasso escolar e que passavam juntas, conversando, brincando e passeando.

Verificou que as crianças faziam usos identificados com formas de abstração para dissuadir o adulto das agressões, convencer o interlocutor do que estava sendo dito, conquistando o seu lugar no mundo dos adultos, construindo sua história pessoal e sua identidade. Faladores e andarilhos este grupo de crianças foi considerado *leitores* da vida do bairro. Os documentos utilizados foram escritos e fotográficos, como o batizado, os padrinhos, a festa de aniversário, o bolo. Recorriam, também, a alguns livros, álbuns de figurinhas, folhetos, jornais e revistas.

O bairro possuía leitores oficiais, aos quais a vizinhança procurava para ler uma carta, uma receita médica ou uma notícia de jornal. Os pais reclamavam da distância entre as lições da escola e a escrita que experimentavam em casa.

Estes dados levaram a autora a questionar as teses das deficiências da linguagem, salientando que o conceito de carência cultural mostra-se inadequado ao afirmar a inexistência de participação dos grupos não alfabetizados na cultura escrita.

Assim, as afirmações de que o fracasso escolar das crianças de camadas populares é decorrente do fato delas não terem alcançado níveis cognitivos e conceitos que as crianças de outras camadas sociais já atingiram ao chegarem à escola, passam a ser questionáveis. Acrescentou, ainda, que os esquemas de assimilação das habilidades do ler e do escrever são inerentes à capacidade cognitiva e de linguagem de todo o ser humano e que a cultura lapida à sua maneira. Por outro lado, as propostas pedagógicas têm sido apropriadas pelos professores em função da lógica que organiza a vida cotidiana da escola e as mudanças repentinas do próprio sistema de ensino em relação à avaliação, conteúdos, metodologia e outros.

Concluiu que não há marginalidade cultural no sentido de não participação na cultura escrita, visto que, numa sociedade letrada, as práticas de escrita se impõem de diferentes maneiras, nas formas de existência social, definidas por relações sociais. Atestou que as relações das crianças de camadas populares com o texto escrito só podem ser compreendidas dentro do contexto e das formas culturais da sua produção.

Segundo Colello (2003), grande parte do fracasso escolar é, ainda hoje, decorrente de um sistema impessoal que, desconsiderando as diferenças individuais ou culturais, volta-se apenas para o grupo de alunos já em sintonia com o universo escolar. A redução dos interlocutores e a apologia do silêncio

em sala de aula acabam por se configurar como mecanismos de incompreensão e abandono, cujos resultados se fazem sentir nos índices de evasão, repetência, problemas de aprendizagem ou comportamento e, sobretudo, nos índices de analfabetismo.

Afirmou que, não considerando a realidade do aluno, subestimando as metas da educação, banalizando o conteúdo próprio da língua e artificializando os modos de aprendizagem, a escola se fecha para o impacto de novas concepções em prol da democratização e qualidade de ensino.

Canen (2001), inserida no bojo das relações socioculturais desiguais, afirma que a escola tem produzido a exclusão dos grupos cujos padrões ético-culturais não correspondem aos dominantes. A relação educação-diversidade cultural vem sendo preconizada e estudada sob diferentes enfoques conflitantes e contraditórios.

Identifica quatro perspectivas básicas; assimilação que se assemelha à teoria *carência cultural*, reprodução com a teoria reprodutivista, em que a escola aparece como ligada à reprodução das desigualdades socioculturais, aceitação em que a educação busca desenvolver atitudes de tolerância à adversidade cultural, e conscientização cultural que reconhece a realidade do cotidiano docente, de suas representações e de seu saber para realizar práticas pedagógicas transformadoras.

Fundamentada na perspectiva intercultural crítica, a autora desenvolveu um estudo etnográfico buscando detectar, a partir das representações docentes, espaços de continuidade e de ruptura com o *status quo* da exclusão de vozes culturais no cotidiano escolar.

Concluiu que as representações expressas pelos docentes revelam uma visão fragmentada dos universos culturais dos alunos e que elas constituem um caminho possível para a transformação da escola em um espaço de cidadania para estudantes de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais.

Ferriani e Iossi (1998) buscaram entender o fracasso escolar por meio de uma abordagem qualitativa. Para tal tiveram como ponto de análise o perfil da criança atendida, os motivos de encaminhamento e o fracasso escolar.

Quanto ao perfil da criança atendida salientam que elas provêm de famílias desestruturadas, com problemas sociais, financeiros, culturais, desprivilegiadas tais como pais separados, mãe solteira, pais alcoólatras, presidiário e com problemas físicos, nutricionais, emocionais e de aprendizagem.

Em relação ao motivo de encaminhamento das crianças ao programa de assistência primária de saúde do escolar (Proase) concluem que estão relacionados a problemas biológicos, de aprendizagem, de comportamento, emocionais e de famílias desestruturadas.

No que se refere ao fracasso escolar, perceberam que este é visto pelos profissionais da saúde como reflexo da situação social que engloba aspectos da família, escola e ensino. Entendem por problema familiar aqueles advindos do baixo poder aquisitivo, das condições inadequadas e precárias de vida e da questão de pais separados.

Quanto ao ensino, alertam para a falta de uma adaptação adequada à metodologia utilizada pela escola e o despreparo dos professores. Salientam que as classes são numerosas, impossibilitando um atendimento individualizado e que falta condições para conhecer a história de vida das crianças.

Para os profissionais da educação, o fracasso escolar está centrado na criança e na família, admitindo a possibilidade de fatores educacionais; para os familiares o fracasso escolar está simplesmente relacionado ao sistema educacional.

Para as autoras, o fracasso escolar tem conotação diferente entre os grupos de profissionais da educação, saúde e família. Existe uma dicotomia de pensamento entre estes profissionais em que cada qual procura isentar-se da responsabilidade.

Apontam, ainda, que o sistema educacional continua atribuindo de forma simplista o insucesso das crianças às más condições da clientela. Que o elitismo, a contradição e a instabilidade têm sido as características das mudanças no setor da educação.

Sugerem a necessidade de estimular professores e pais a refletirem sobre escolas-padrão, merenda escolar e montar estratégias mais efetivas como projeto político, integração entre secretaria de saúde e educação garantindo, assim, maior integração da escola e profissionais da saúde e família.

Cruz (1997) realizou observações em sala de aula, no estado do Ceará, centrando-se em algumas crianças moradoras da favela do Lagamar ou de um cortiço nas suas imediações. O aspecto que mais lhe chamou a atenção foi de ataques à auto-estima das crianças, feitos pelos professores quando iam ensinar os conteúdos propostos.

As recriminações, tanto aos alunos quanto às suas famílias, mostravam-se mais veementes nos momentos em que as crianças reportavam à professora que ela não estava sendo capaz de esclarecer as dúvidas encontradas nas tarefas propostas, deixando-a exasperada. O resultado foi o estabelecimento de uma relação de hostilidade e medo entre a professora e os alunos, muito presente na representação de escola destas crianças.

Cabral e Sawaya (2001) desenvolveram um estudo na linha qualitativa com o objetivo de conhecer as concepções que orientam a atuação dos psicólogos que têm como objeto de estudo os problemas de aprendizagem.

Participaram do estudo, psicólogas que atuam na cidade de Ribeirão Preto (SP), em serviços públicos que atendem crianças encaminhadas com queixas escolares. Partindo do pressuposto de que são as concepções dos profissionais que orientam sua atuação profissional verificaram que as psicólogas realizavam um trabalho de integração das crianças à sociedade escolar, por considerá-las desgarradas, delinqüentes e doentes.

Alertam que a intervenção daqueles que lidam com problemas de aprendizagem que se fundamentam nas relações sociais estabelecidas no interior da escola e na relação da escola com a criança devem conhecer a qualidade da relação professor-aluno, em sala, bem como, as formas de transmissão dos conteúdos, situações de ensino- aprendizagem propostas em classe, dentre outros.

Carvalho (2001) reforça a importância de nos posicionarmos a favor da permanência das crianças e jovens na escola, mas contra a maquiagem estatística da ignorância e do fracasso do sistema, em ensinar.

Aponta que há um deslocamento no discurso oficial que busca assimilar o formal ao real e usa as estatísticas de aprovação para representar frente à população, a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Refere-se à necessidade de mudar uma suposta *cultura da repetência* e implantar novas concepções de avaliação, oferecer recursos para as escolas, desde turmas pequenas, espaços adequados e materiais pedagógicos até um efetivo trabalho de recuperação escolar e condições para a constante formação dos profissionais de ensino, como disponibilidade de tempo, apoio pedagógico entre outras.

O fracasso escolar é uma questão social de interesse para vários profissionais que atuam na área da educação e saúde. Sendo assim, o objetivo desta monografia foi de realizar um levantamento da literatura sobre as concepções de fracasso escolar e as propostas de soluções dessa questão, apresentadas pelos diversos autores.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Por meio de uma análise global sobre as concepções de fracasso escolar e as propostas de soluções dos autores compilados, evidenciam-se nos discursos apontamentos que envolvem a prática das relações sociais e de poder construídas no cotidiano de crianças pobres.

Neste sentido, destaca-se como causas do fracasso escolar o descumprimento da escola em seu papel de socializar o conhecimento, a falta de compreensão de como se desenvolvem as relações cotidianas entre as pessoas e os

diferentes grupos dentro e fora da escola e os mecanismos de rejeição que impedem a realização dos objetivos escolares legitimados por grupos autorizados como pedagogos, lingüistas, psicólogos e outros profissionais que atuam na educação (GATTI *et al.*, 1981; SOUZA *et al.*, 1994; PATTO, 1996; SAWAYA, 2000; CABRAL, SAWAYA, 2001).

O fracasso é compreendido como resultado da influência de muitas variáveis que interferem no processo de aprendizagem, destacando-se a escola em suas relações entre ensinar e aprender, a família, a sociedade em geral, assim como, as percepções e expectativas de professores em relação ao desempenho de alunos com padrões culturais diferentes daqueles que serão transmitidos pela escola (MEIRA, 2003; CANEN, 2001).

Diferentemente da análise do fracasso escolar em classes sociais inferiores, um estudo com famílias de grandes e médios empresários (as) em que a trajetória escolar não é completamente determinada pela sua classe social, encontrou-se o fracasso associado a outros fatores como as dinâmicas internas das famílias e suas características pessoais, apresentando assim, um certo grau de autonomia em relação ao seu meio.

O fracasso se mascara na justificativa dada pelos pais que inserem precocemente os filhos no mundo dos negócios, desprezando o destino de empregado e concebendo os conhecimentos escolares como demasiadamente livrescos e abstratos. Para os jovens, o diploma tem um valor simbólico que traduz prestígio, respeitabilidade, legitimidade cultural, círculo de amizades, influências e alianças matrimoniais. Assim, pais e filhos vivem numa contradição interna entre descrença e o reconhecimento do seu valor simbólico (NOGUEIRA, 2003).

As soluções propostas para o fracasso escolar caminham no sentido da reflexão sobre a responsabilidade da escola em relação à manutenção do baixo rendimento das crianças pobres; da necessidade de considerar o aluno como uma das personagens envolvidas no conjunto de relações que se estabelecem no interior da escola e de verificar como as relações cotidianas acontecem dentro e fora desta buscando cumprir sua função de socializar o saber (GATTI *et al.*, 1981; SOUZA *et al.,* 1994).

Nesta mesma linha de reflexão, outros autores propõem conhecer a qualidade da relação professor-aluno em sala de aula, suas formas de transmissão dos conteúdos, as situações de ensino-aprendizagem propostas em classe e os vínculos existentes entre professores e família, dentre outros (CABRAL; SAWAYA, 2001).

Algumas propostas vão além das relações sociais e apontam para a necessidade de se buscar um espaço para superar a ideologia dominante que

marginaliza o aluno, e subsidia educadores, pais e alunos no sentido de conquistarem posição de sujeitos fazedores de sua própria história. Sugerem que o fracasso escolar deve ser revisto a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem, observando o cotidiano alienado como um detalhe. E há, também, de questionar as relações de poder e violência simbólica que constituem as formas de aquisição e transmissão da leitura pela escola (PATTO,1996; SAWAYA, 2000).

Outras soluções apresentadas propõem valorizar a análise das representações expressas por docentes em transformar a escola em espaço de cidadania para estudantes de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais, bem como ampliar discussões para outras variáveis que também influenciam no processo da aprendizagem como a instituição, o método de ensino, as relações ensinante-aprendente, os aspectos sócio-culturais e a história de vida. (MEIRA, 2003; CANEN, 2001).

A proposta de solução para jovens de classe social com melhor poder aquisitivo é de que os pais trabalhem com seus filhos na criação de um gosto pela escola ou pelo interesse por aquilo que lá é ensinado, favorecendo, assim, uma relação positiva entre escola e aluno. Reconhecendo que os estudos também garantem a ascensão social além dos cargos em que seus filhos serão chamados a ocupar. Assim, o diploma passará a ter um valor concreto e não apenas simbólico (NOGUEIRA, 2003).

Outros autores acreditam que o fracasso escolar decorra de vários fatores multifacetados, que se justifique pelo ambiente físico, psicossocial, econômico e sócio-cultural da criança que se apresenta suja, desleixada, indisciplinada, proveniente de famílias displicentes, desorganizadas, inadequadas e de professores que atacam sua auto-estima e recriminam tanto os estudantes quanto suas famílias (CONCEIÇÃO,1994; CRUZ, 1997).

Nesta mesma linha de concepção, o fracasso é visto por profissionais da saúde como reflexo da situação social que engloba aspectos da família, escola e ensino, ou seja, baixo poder aquisitivo, condições inadequadas e precárias de vida, pais separados, inadaptação à metodologia da escola, despreparo dos professores, classes numerosas e desconhecimento da história de vida das crianças. Nesta mesma linha de concepção, o fracasso é visto por educadores como inerente à criança e família admitindo, também, a possibilidade de fatores educacionais e visto pelos familiares, relacionado ao sistema de ensino (FERRIANI; IOSSI, 1998).

Em uma outra concepção, vê-se que o fracasso é manipulado por estatísticas do sistema escolar para rebaixar os índices de retenção no conjunto da rede municipal ou como resultado de um sistema impessoal que

desconsidera as diferenças individuais ou culturais, voltando-se apenas para um grupo de alunos já em sintonia com o universo escolar (CARVALHO, 2001; COLELLO, 2003).

Outra concepção de fracasso escolar é justificada em decorrência de meios familiares desestruturados por falta de diálogo interno entre os pais e demais membros da família, pais com profissões sem carteira assinada, sem renda mensal fixa e por falta de tempo para acompanharem o desenvolvimento dos filhos (NOZAKI *et al.*, 2003).

Uma solução segundo essas representações destaca a qualificação de recursos humanos, conhecendo quem são os repetentes e analisando as representações destas crianças, estimulando professores e pais a refletirem sobre escola-padrão, merenda escolar e mantendo estratégias mais efetivas como projeto político, integração entre secretaria de saúde e educação (CONCEIÇÃO,1994; CRUZ,1997; FERRIANI, IOSSI,1998).

Outras propostas para o fracasso escolar apontam a necessidade da escola definir seu papel diante da sociedade e do mercado de trabalho que explicitamente subestima e marginaliza aqueles considerados com poucas habilidades intelectuais desenvolvidas (NOZAKI *et al.*, 2003).

Outras soluções indicam a urgência de mudar a suposta cultura da *repetência* e implantar novas concepções de avaliação, oferecendo recursos para as escolas com turmas pequenas, espaços adequados, materiais pedagógicos, recuperação escolar e formação para professores (CARVALHO, 2001).

Algumas investigam o significado que as causas do fracasso escolar têm para os alunos, mecanismos cognitivos e emocionais que atuam como mediadores das atribuições causais ao desempenho escolar bem como estabelecem a relação entre professor e o aluno por meio do diálogo e da compreensão (FERREIRA *et al.*, 2002; COLELLO, 2003).

CONCLUSÃO

As concepções de fracasso escolar são analisadas pelos autores como conseqüência das relações sociais e de poder que se estabelecem na escola, excluindo as crianças que não atendem ao padrão cultural imposto pelos professores.

Entendem o fracasso como um reflexo da situação social, econômica e cultural que englobam aspectos familiares, pedagógicos e individuais da criança vinculada à pobreza, em decorrência apenas de meios familiares desestruturados sem reforçar o ciclo que envolve pobreza, analfabetismo, desemprego e exclusão social.

Encontram-se associadas à transmissão de valores e à dinâmica familiar dos jovens de classe social mais elevada, que exercem forte influência sobre seus filhos, sobrepondo empreendimentos aos estudos.

Em relação às soluções apresentadas pelos autores, destacam-se as que estão voltadas para a estrutura escolar, justificando que a escola não cumpre a sua função socializadora do saber, violentando as formas de aquisição e conhecimento da criança e desconhecendo suas representações sobre a escola. Salientam ainda, a necessidade de formação profissional e a importância da qualidade da relação professor-aluno.

Quanto ao meio familiar e ao indivíduo, mostram a necessidade de pais cumprirem seu papel no que consiste transmitir aos filhos valores de civilidade, equilíbrio emocional, condições financeiras e de laser, interesse pelo que se ensina na escola, favorecendo assim, uma relação positiva da criança com a mesma.

Referências

BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CABRAL, E.; SAWAYA, S.M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos e Psicologia,* Natal, v. 6, n. 2, p. 143-155, jul./dez. 2001.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.

CARMO, E. R; CHAVES, E. M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 114, p. 121-136, nov. 2001.

CARVALHO, M. P. Estatísticas de Desempenho Escolar: O Lado Avesso. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 77,p. 231-252, dez. 2001.

COLELLO, S.M.G. A Pedagogia da Exclusão no Ensino da Língua Escrita. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/Silvia.htm/>. Acesso em: nov. 2003.

CONCEIÇÃO, J.N.A. Desnutrição, ambiente de vida e fracasso escolar In: CONCEIÇÃO, J.A.N. (Coord.). *Saúde escolar*: a criança, a vida e a escola [S.l.:s.n.], 1994.p. 139-15. (Monografias Médicas-Série Pediatria, v. 33).

CRUZ, S.H.V. Representação de Escola e a Trajetória Escolar. *Psicologia USP* , São Paulo, v. 8, n. 1, p. 91-111, 1997.

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.

FERRIANI, M.G.; IOSSI M.A. Significado do fracasso escolar para os atores sociais que utilizam o programa de assistência primária de saúde escolar- Proase no município de Ribeirão Preto. Rev. *Latino americano- enfermagem*, Ribeirão Preto, v.6, n.5, p.35-44, dez. 1998.

FIORIN, J.L. et al. *Introdução à lingüística*. São Paulo: Contexto, 2002.

GATTI, B.A., et al. Reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São

Paulo, v. 38, p. 3-13, ago. 1981.

MEIRA, M.C. Fracasso escolar: de quem é a culpa? Disponível em: <http:// www. divinópolis. uemg. br/ revista-eletrônica/ artigo 12-3. htm/>. Acesso em: nov. 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino*: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar - um mito em questão. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariaalicenogueira.rtf/>. Acesso em: nov.2003.

NOSAKI, I; DIAS, T. L.; FERREIRA, A. C. Fracasso escolar e a exclusão social. Disponível em: <http://www.ufmt.br// ver9 / fracasso_escolar_e_exclusao_soci.htm/>. Acesso em: nov. 2003.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: TA Queiroz, 1996.

SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 26, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2000.

SOUZA, M. P. R. et al. A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos. In: CONCEIÇÃO J.A.N. (Coord.). *Saúde Escolar*: a criança, a vida e a escola, 1994. p.124-132. (Monografias Médicas-Série Pediatria, v. 33).

VASCONCELOS, V.; VALSINER, J. M. R. *Perspectivas co-construtivistas na psicologia e na educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ZANELLA, L. Aprendizagem: uma introdução. In: ROSA, J. de La. *Psicologia e educação*: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

Abstract: *school failure raises questioning among many professionals including speech therapists. In order to discuss school failure, we studied the process of teaching and learning founded on theories that interpret learning and the relation established between the apprentice and the teacher. Based on this, the purpose of this monograph is to present a review of the literature about concepts of school failure and to propose solutions to it.*

Key words: *school failure, speech therapy, concepts and solutions*

CÂNDIDA DIAS SOARES
Fonoaudióloga graduada pela Universidade Católica de Goiás (UCG).
E-mail: candida_dias@hotmail.com

CINTHIA DIAS FERREIRA MATTOS
Fonoaudióloga graduada pela UCG.

IVONE GOMES DE SANTANA MOURA
Especialista em Serviço Social pela UCG. Assistente Social do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Fonoaudióloga graduada pela UCG. *E-mail*: ivemoura@homail.com

LUCIANA MARTINS ZULIANI
Doutora em Fonoaudiologia pela Universidade Paulista de Ribeirão Preto.