

A ESCOLA PÚBLICA: O FRACASSO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

JOSÉ MARIA DE ANDRADE FILHO

Graduação em Ciências Naturais pela Fundação Educacional de Machado (1998); Especialista em Biologia pela Fundação Educacional de Machado (2000); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências Naturais - na CEU EMEF Manoel Vieira de Queiroz Filho..



RESUMO

O presente artigo aborda, de maneira histórica, o tema Fracasso escolar e suas diversas interpretações no decorrer do século XX, variando desde a culpabilidade da saúde do educando até a imputação de culpa ao docente. O fracasso escolar sobreveio, quando a maior parte da população, constituído por elementos das camadas trabalhadoras urbanas e rurais, teve ingresso à escola pública, laica e gratuita. Porém, alguns teóricos apressaram-se para justificar tal ocorrência com o fracasso escolar, culpabilizando os mais necessitados. É certo que o aumento do acesso não veio acompanhado por um maior investimento e o resultado não poderia ser uma melhoria na qualidade dos resultados obtidos. A exclusão, como marca da Educação brasileira, sobretudo em seu acesso, garantia números falsos de resultados positivos, contrariamente, aos números de analfabetos fora do sistema escolar público.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Fracasso escolar; Estado da arte.

INTRODUÇÃO

Iniciando da pressuposição que o status quo social é construído historicamente e, deste modo, contém no seu cerne controvérsias as quais ora apontam para a mudança ora para a repetição das intervenções sociais, qualquer exame que se deseja fazer em associação à educação, portanto, é imperativo considerar a conjuntura histórica, sociopolítica e cultural em que está posta. Quando se fala em fracasso escolar na escola pública e, não porque ela exista somente neste tipo de instituição, compreende-se que é preciso entender sua história. As taxas de evasão escolar e estudantes fora da idade/série adequadas não são dados novos, mas uma ocorrência presente há, pelos menos, meio século e, quase nada, se conseguiu fazer para modificar tal quadro.

O verbete fracasso é explicado, no dicionário Aurélio (1998), como adversidade; sinistro; devastação; descaminho; malogro. Logo, fracasso escolar é o mau êxito na escola, definido como a retenção e a evasão escolar. Toma-se esse conceito no seu significado mais abrangente, para além da reprovação e evasão, englobando a aprovação com inadequação da aprendizagem para idade série, a partir da, assim chamada, aprovação automática.

O fracasso escolar sobreveio, quando a maior parte da população, constituído por elementos das camadas trabalhadoras urbanas e rurais, teve ingresso à escola pública, laica e gratuita. Porém, alguns teóricos apressaram-se para justificar tal ocorrência com o fracasso escolar, culpabilizando os mais necessitados. É certo que o aumento do acesso não veio acompanhado por um maior investimento e o resultado não poderia ser uma melhoria na qualidade dos resultados obtidos. A exclusão, como marca da Educação brasileira, sobretudo em seu acesso, garantia números falsos de resultados positivos, contrariamente, aos números de analfabetos fora do sistema escolar público.

Verifica-se que intervenções já produzidas nas escolas, especialmente nas públicas, foram ínfimos, no que diz respeito ao seu propósito primário, a consagração dos saberes historicamente acumulados, com a intenção de formar indivíduos críticos, aptos para transmudar o meio que estão inseridos, objetivando melhorias na qualidade de vida. Esta incapacidade se verifica no fracasso escolar que acomete a maior parte dos que adentram ao sistema educacional público brasileiro.

O fracasso das intervenções na escola pública brasileira é verificado, igualmente, pelos dados do INEP (2017) que mostram a seguinte condição: 41% dos alunos que adentram no Primeiro Ano do Ensino Fundamental Regular não concluem o Nono Ano e, no Ensino Médio, esse número é 26%, sendo necessário cerca de 10,2 anos e 3,7 anos, respectivamente, para a conclusão.

Quando se analisa o Ensino Fundamental e Médio de forma conjunta, somente 40% dos que iniciam no nível obrigatório encerram com êxito a 3ª série do Ensino médio, dentro de 13,9 anos. Esses números expõem uma disformidade série/idade que é um sério obstáculo para a educação brasileira.

Enquanto professor da Rede Municipal de Ensino na cidade de São Paulo, tenho investigado o fato que o fracasso escolar tem fomentado uma ampla gama de dificuldades nas escolas, como: a indisciplina; desesperança, tanto de alunos quanto de familiares, no que se refere à esta instituição, cada vez mais atacada e desacreditada; não comprometimento de parte do corpo docente com uma educação de qualidade, quer seja por uma formação inicial deficiente ou até mesmo por não acharem-se claros, para a maior parte dos educadores, o Projeto Político Pedagógico ou os propósitos da escola pública hoje. Defendendo não ter como ensinar estudantes que não desejam aprender, outorgam, muitas vezes, a culpabilidade ao estudante ou a fatores externos à escola. O sentimento que se tem é que não compreendemos aonde estamos indo, tampouco o que desejamos, enquanto cidadãos e profissionais da educação.

Faz-se necessário realizar uma ponderação acerca do fracasso escolar, visando conhecer como se deu ao longo da história, em um empreendimento para desmistificar as suas causas, de modo a possibilitar uma reflexão no interior da escola. Assim sendo, pretende-se alcançar novas perspectivas e caminhos na escola pública, no que se refere à construção do sucesso escolar. Toda mudança que se intencione frente à dada situação, necessita, ao menos, o estudo aprofundado da situação atual. Nesta perspectiva, indaga-se: Por qual razão o fracasso escolar segue como uma realidade e continue, até o momento presente, nas instituições educacionais públicas? Quais são as falsas razões que serviram para explicá-lo? Quais são as causas?

EXPLICAÇÕES DO FRACASSO ESCOLAR

Primeiramente, ao se discutir fracasso escolar, faz-se ser indispensável esclarecer certos axiomas que orientarão o debate aqui proposto. A visão de educação aqui tomada refere-se não somente à ação de ensinar, um dos enfoques desta, mas a uma ação que objetiva à construção de um ser humano melhor, na sua integralidade (MARX apud MANNACORDA, 1996), ou em tempo, como postula Gramsci, uma formação unitária (GRAMSCI apud NOSELLA, 1996).

Por intermédio da educação, ansiamos que o ser humano possa ser inteiramente livre, no sentido de ser apto para fazer suas próprias escolhas, de forma autônoma e consciente; tornando-se sujeito responsável por seu mover-se pelo mundo de forma autoral, intervindo em seu meio por sua força e vontade, intentando para a possibilidade de ter meios de construir uma sociedade democrática e diversa daquela vinculada ao modo de produção capitalista que, de outro modo, aliena o ser humano, furtando-lhe a chance de ser sujeito.

Quando se falar em escola pública, reiteramos a proposição de Sanfelice (2005), em seus ensaios historiográficos sobre o que tomamos por escola pública, ao perseverar na demanda em estabelecer uma diferenciação entre Escola Estatal e Escola Pública. Para o estudioso, a primeira é àquela mantida pelo Órgão Estatal e que responde pela maior parte da população, servindo, no período da República, para homogeneizar as massas trabalhadoras, ao passo que a segunda é a que surge de iniciativas de agrupamentos étnicos, para atender aos interesses e necessidades de tais grupos, com iniciativa própria, guardando-se com recursos nem sempre estatais.

No dizer desse autor, não se deve dizer que no passado tivemos ou que no presente temos uma Escola Pública. Seus ensaios historiográficos corroboram a concepção de que é necessário ter clara essa diferenciação entre a Coisa Pública e a Estatal, uma vez que, de outro modo, interferiria na luta pela edificação de uma educação pública laica, gratuita e universal.

De qual modo uma Escola Estatal será capaz de atender aos interesses do povo, sendo que o Estado irrompeu para conservar os desejos de dominação do modo de produção do Capital?

Concebe-se aqui, que a escola pública como um dever do Estado, todavia democrática, ou seja, inclusivas para todas as classes, grupos e as etnias. Tal escola oportuniza uma educação de qualidade ao público que se destina, na direção da construção do humano, em sua integralidade e um desenvolvimento do sujeito, fazendo-o apto para intervir na sociedade em que está inserido, modificando-a, caso seja necessário, em uma sociedade mais igualitária e justa.

Para prosseguirmos nesse entendimento, faz-se necessário obter uma perspectiva de como está ordenada a escola pública e quais as suas raízes históricas. Em princípio, temos que compreender que essa é uma instituição essencial da sociedade capitalista moderna, que não é algo descolado dos demais anseios sociais deste tipo de sociedade que objetiva o lucro sobre todas as coisas. O advento da escola pública está assentado por duas frentes: a primeira está no contexto da Revolução Francesa (1789) que fomentou uma nova classe dominante – a burguesia – removendo

o Clero e a Nobreza do poder político e econômico e, tolhendo a forma de trabalho Senhor-servo e impelindo imensos contingentes das pessoas das áreas rurais para os novos centros urbanos. Em segundo lugar essa escola que temos hoje advém da Revolução Industrial (1780), caracterizando-se assim, o modo de produção capitalista e contribuindo para os processos de industrialização, urbanização e migração. Aqui se tem a origem do trabalho alienado e assalariado, que fomenta a escola atual.

Se todo filho carrega a genética de sua progenitora, a escola pública contém os genes da Revolução Industrial, centrado no comércio e na mercadoria consolidada no trabalho e nos fenômenos da exploração intelectual e física dos indivíduos para obtenção do lucro. Dito de outro modo, a escola pública, desde sua origem em tempos contemporâneos, sobrechegou para responder a exigência do mundo do trabalho nesse modo de produção, concebido no trabalho alienado.

Tal processo de trabalho atingiu a escola, impossibilitando ao indivíduo refletir a sua identidade, tampouco se reconhecer como parte de uma sociedade que pode ser diferente desta posta. Exemplo disso, em tempos atuais, é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao exigir duzentos dias letivos e oitocentas horas de aula para o estudante, o que significa um sofrimento com os educadores, pois retira-lhes a possibilidade de ser formar continuamente.

Frente a esse cenário, a problemática do fracasso escolar surge como fenômeno marcado por diversas concepções por toda a história educacional brasileira e mundial. É possível verificar que é atribuído, ao longo do tempo, a situação histórica e as opiniões que a perpassam, a fatores diversos, mas tem alvejado, sobretudo, os desvalidos.

AS TEORIAS EXPLICATIVAS DO FRACASSO ESCOLAR

Dentro de um contexto global, as explicações para as diferenças de classes sociais existentes na sociedade capitalista, condição para que a burguesia se mantivesse hegemônica no poder, foram estendidas para justificar as dificuldades de aprendizagem dos seguimentos sociais explorados.

Coincidindo com a disseminação dos conhecimentos de psicologia e o advento do Movimento Escola Nova, a partir da década de 30 a ênfase volta-se para a atribuição deste fracasso às diferenças individuais, baseada na concepção de genialidade hereditária, apoiando-se nos estudos de Darwin (princípio da evolução das espécies), difundida por Galton (PATCO, 2009), já em 1869, influenciando no movimento dos testes mentais bastante marcantes na década de 1890. Os casos de dificuldade de aprendizagem começam a ser diagnosticados e tratados por psiquiatras, dando origem a medicalização do fracasso. Porém, essa explicação é fortemente marcada pela teoria racista em que se considerava a superioridade da raça branca em associação aos indígenas, negros e mestiços.

Na década de 40, a tendência à psicologização das dificuldades da aprendizagem é levada às últimas consequências. E, de acordo com Patco (2009, p.67), “os destinatários deste diagnóstico foram, mais uma vez, as estudantes provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras

dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola”. Nesse sentido, o movimento de higiene mental colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir a explicação de suas dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas. [...]. Seu prestígio foi tão forte que suplantou, na explicação do fracasso escolar, uma das premissas do pensamento da Nova Escola que não podia ser negligenciada: a de que a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem (PATCO, 2009, p.69).

Nesse período, a explicação começa a deixar de ser racial – no sentido biológico do termo – passando a ser cultural, abandonando-se, assim, a afirmação da existência de raças inferiores para a afirmação da existência de culturas inferiores, disseminando a ideia de que o meio cultural do qual as estudantes pobres fazem parte é deficitário de estímulos, valores, hábitos, habilidades e normas, o que dificultaria a aprendizagem.

Essa versão atingiu seu ponto mais alto nos anos 70, quando se elaborou a teoria da carência cultural “que surge como resposta política aos movimentos reivindicatórios das minorias raciais norte-americanas e dos grupos sociais mais atingidos pela exploração econômica e pela dominação cultural que não aceitam a desigualdade e a denunciam” (idem, p.68-71). “Quando as teorias ambientalistas se propõem a explicar o insucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional” (idem, p.72). Desenvolve-se, então, uma forte tendência social de fazer do pobre o depositário de todos os defeitos e os adultos dessa classe era tido como mais agressivos, relapsos, desinteressado pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes.

Segundo essa vertente, a deficiência é do oprimido e, portanto, lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível por intermédio de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso, quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. A escola compensatória supostamente reverteria às diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. O resultado é a reafirmação das deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

Até a década de 1980, as tentativas de explicação do fracasso escolar estavam voltadas para culpabilizar especialmente o sujeito que sofria o fracasso e a sua família, como se fossem seres inertes, soltos no tempo e no espaço. E raras vezes o foco dos estudos voltou-se para a instituição escolar como um dos fatores determinantes deste problema. Mas, quando o fizeram, também foi num sentido de atribuir à culpa a esta e a quem nela trabalha, não a relacionando com o contexto social e político.

PATCO (2009), em “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia” rompe com os estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural, chamando a atenção para a necessidade de se quiser avançar na busca de possibilidades da superação do fracasso, analisá-lo como parte de um contexto sócio-político que apresenta muitas contradições,

uma vez que está fundada nos ideais liberais que foi estruturada a sociedade capitalista que vivemos. Ideais estes que atribuem o sucesso do indivíduo ao mérito próprio, esforço de cada um e quem não o consegue é porque não se esforçou o bastante, pois as oportunidades são iguais para todos. Eis um dos princípios do liberalismo.

AS EXPLICAÇÕES BRASILEIRAS

As explicações dadas à problemática do fracasso escolar dentro da escola pública brasileira, em consonância com os estudos de PATCO (2009), basearam-se, a princípio, em teorias racistas, no final do século XIX, quando a visão da Metrópole era a de colonizados como seres intelectualmente inferiores e, assim sendo, ineptos para aprender. O ponto alto desta corrente de ideias higienistas e racistas deu-se no período entre 1850 a 1930, quando os intelectuais brasileiros voltaram suas atenções para as questões da escola e para a aprendizagem escolar, ainda sob a interferência da filosofia e da ciência francesas.

Já sob influência do Movimento Escola Nova, os estudos introdutórios sobre o fracasso escolar apontavam as causas dos obstáculos para a aprendizagem não centradas no indivíduo, mas sim, na Metodologia, que precisariam ser definidos na observação dos indivíduos e de suas potencialidades, o que foi definido como aspectos intraescolares. Era o momento da crítica à escola tradicionalista e postulou-se uma moderna concepção de estudante, entendendo as suas especificidades, não buscando uma justificativa em fatores externos.

No dizer de Patco (PATCO, 2009, p.87), conforme a psicologia se concebe como ciência, o movimento da Nova Escola transitou de seus objetivos iniciais em possibilitar uma pedagogia em consonância com as potencialidades para o destaque na relevância de aliar com as potencialidades dos estudantes.

A autora afirma que a psicologia, a partir das primeiras décadas do século XX, reconheceu a prática de investigação e tratamento das anomalias psíquicas, passando, assim, a fundamentar o fracasso ou, em última instância, a tentar diminuí-lo por intermédio de programas preventivos, com base no diagnóstico de distúrbios no progresso psicológico infantil. Sobrelevou-se, assim, o viés psicologizante das dificuldades de aprendizagem. Tal forma de elucidar o fracasso produziu duas deturpações na proposta da Nova Escola. Primeiro, esmaeceu a ideia enriquecedora e revolucionária de considerar, dentro do planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento si ne qua nom ao aperfeiçoamento do processo educacional, substituindo pela ênfase em processos psicométricos e alterando outra vez o entendimento do fracasso para o estudante e suas supostas deficiências, culpabilizando-o. Em um segundo ponto, os ideais da Nova Escola apropriaram-se do que tinha de mais, pretensamente, técnico, deixando de lado a dimensão de luta pela amplificação e democratização da rede de ensino pública fundamental (PATCO, 2009, p.88).

As alegações psicologizantes desse momento histórico também coexistiam com as teorias racistas, fundadas, desde tempos coloniais, pelo preconceito em associação aos indígenas, mestiços e à população negra. Ao passo que durante o Primeiro e Segundo Reinado, sobretudo, uma Antropologia filosófica evolucionista defendia a inferioridade das raças não brancas, validando, assim, a sua submissão ao branco.

Ainda após a abolição da escravatura (1888) e com o surgimento da República, seguiu-se a apregoar a dita inferioridade, só que, nesse momento, para justificar a posição subalterna, mas livre, que indígenas, negros e mestiços passaram a apropriar-se da nova estrutura social, caracterizando a dada inferioridade racial do povo brasileiro.

Tal maneira de fazer uma pseudociência inspirou a maior parte dos estudiosos em educação da época, que ideavam uma literatura sobre o povo brasileiro, contribuindo para que a visão prejudicial do homem tropical e, sobretudo do mestiço, passasse, então, por científica e realista, estando na abordagem do caráter do povo brasileiro até a entrada do século XX.

A Psicologia Educacional se formou no Brasil sob a influência e os ditos da comunidade médica. Os primeiros cursos de Psicologia foram conduzidos nas faculdades de medicina, tendo os médicos como docentes, em que se pesquisava sob a influência da eugenia e do branqueamento progressivo da raça, por meio da abertura para os imigrantes e, em uma linha de pesquisa direcionada para a psicanálise. Tal fato instigou na construção de discursos e concepções fraturadas, muitas vezes paradoxais, das supostas causas do fracasso escolar.

Segundo Patco (2009), até 1970 verificou-se uma preponderância das explicações das causas do fracasso escolar em função dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais dos estudantes, em detrimento à interpretação que pressupunha os fundamentos estruturais e funcionais do sistema escolar como determinante de tal fracasso. O termo social era utilizado no sentido de inaptidão cultural dos estudantes das escolas públicas, não observando a associação com a estrutura na qual se constitui a sociedade. Os psicólogos educacionais, de base psicanalítica, psiconeurológica ou cognitivista, desconsideraram toda a dimensão pedagógica do processo.

Com a chegada dos anos 1970 buscou-se superar, ainda, o ensejo fragmentado sobre as raízes do fracasso escolar que passou a ser deslindado pela teoria da Carência Cultural, por meio do qual se certificava que as deficiências do meio cultural das classes baixas geravam a deficiência no progresso psicológico infantil, promovendo, por sua vez, as dificuldades de aprendizagem e de adaptação no ambiente escolar. Tal expressão é encarada por Patco (2009) como tênue, porém a mais importante de preconceito social e racial.

Ótimo exemplo disso é o Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato (1967), publicado entre os anos de 1920 até 1973, colaborando para a formação de estereótipos prejudiciais a respeito do homem do campo e acredita-se que este personagem tenha favorecido para a cristalização do falso mito da ociosidade das pessoas rurais, por extensão, da população mais pobres erradicada nas grandes cidades, devido a valorização de um pensamento urbano, nos primeiros anos do século XX, como resultado de um acelerado crescimento das cidades e classes urbanas em prejuízo do rural.

Em uma versão do Jeca Tatu na qual este era acometido por doença e do descaso das instâncias da área da saúde, após ir ao médico e se transfaz em um proprietário de terras bem sucedido, difundiu-se a ideia de que a reabilitação nacional chegaria por intermédio de ações de saneamento. Por um extenso momento se acreditou que as raízes do fracasso escolar dos estudantes oriundos das classes populares era a verminose. (PATCO, 2009, p. 98-104).

A consolidação destes primeiros psicólogos, que eram atuantes na década de 1930, se verificou em uma época na qual havia ainda uma influência das teorias racistas no Brasil, momento em que se desenvolviam os primeiros quadros psicológicos do povo brasileiro e consideravam a cultura eurocêntrica. O psicólogo Arthur Ramos, embasados nos instrumentos psicanalíticos, instituiu no país uma nova acepção de cultura que a antropologia introduz na passagem do século, com a qual conclui-se que o povo brasileiro detém um inconsciente primitivo e, deste modo, uma cultura ainda repleta de defeitos. Entretanto, não ultrapassou o preconceito racial enraizado no cotidiano brasileiro. (PATCO, 2009, p. 104-114).

No âmago desse pensamento está à tese da diferença cultural como fundamento para o fracasso escolar. A corrente afirmava que a escola era inapropriada para os estudantes mais carentes, já que os docentes da classe média se valiam de metodologia destinada a estudantes da classe favorecida.

Lidou-se também, na década de 1970, nos meandros educacionais, com a teoria do sistema crítico-reprodutivista de ensino de Bourdieu e Passeron (apud PATCO, 2009), com a qual introduziu a oportunidade de se pensar a função da escola no âmbito de um entendimento crítico de sociedade. Notadamente, concedeu as ferramentas conceituais para a avaliação das instituições sociais enquanto espaços nos quais se realizam a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução dos desejos do modo de produção capitalista.

Na escola, a miopia histórica frente à exploração é produzida, de acordo com esta teoria, sobretudo, pela transmissão de conteúdos ideologicamente enviesados e do privilegiamento de estilos de linguagem e pensamento com características das classes dominantes. Tal axioma tornaria o sistema de ensino uma ferramenta a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e sociais dos profissionais dos que são proprietários do poder econômico e o, em última medida, do capital cultural.

Motivados pela hipótese de carência cultural e por uma concepção positivista de acumulação de conhecimento, os docentes e pensadores na área educacional se apropriaram da concepção do espaço escolar como aparelho ideológico do Estado, com deturpações conceituais, conduzindo a tropeços teóricos. O objetivo não era, destarte, garantir às classes subordinadas a apropriação do saber escolar formal e culto enquanto ferramenta de luta na mudança radical da sociedade, mas acenar para o desvalido com a possibilidade de aprimoramento de suas condições de vida, por intermédio do mito da ascensão social e econômica, estruturalmente impossível para a grande parte da população, frente às contradições do capitalismo.

Transcorridos os anos 1970, porém, uma das características que diversificou a pesquisa do fracasso escolar foi a investigação crescente do envolvimento do sistema escolar na produção do fracasso, por meio do direcionamento de atenção ao que se assentou nomear de fatores intraescolares e seus anseios com a seletividade social engendrada na escola, privilegiando a pesquisa de características estruturais, funcionais e da movimentação interna da instituição escolar. E o ano de 1977 foi marcante para a mudança de enfoque, após tantas décadas do domínio na busca das causas dos obstáculos de aprendizagem escolar, nas características psicossociais do estudante.

Surge, nesse período, uma nova forma de encarar a escola, agora determinada pelos geradores sociais e econômicos mais abrangentes, contudo, com restrita autonomia para determinar o objetivo de sua ação na sociedade. Os postulados de Snyders e Gramsci (apud PATCO, 2009) foram inseridos na reflexão sobre a problemática da incapacidade e do papel social do ambiente escolar para o povo mais carente. Os conhecimentos e habilidades e atitudes construídos pela escola passam a ser abonados como ferramentas poderosas na luta de cunho classista.

Na história da elucidação do fracasso escolar, até a década de 1990, é possível verificar avanços e recuos, diz Patco (2009, p.154), é significativo perceber que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural as características intraescolares receberam mínima atenção, se na vigência da teoria da diferença cultural a incumbência da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação no atendimento à sua clientela, na medida que as pesquisas vão descortinando de forma mais crítica características da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés de outorgar à clientela as raízes do fracasso escolar ser superada, esta foi apenas estendida de ações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a esses estudantes. Deste modo, a pesquisa nos anos 1980 sobre o fracasso escolar ecoa, com raras exceções, o discurso fragmentado que prevaleceu no período em que vigeram as ideias da Nova Escola, quando não repetem a tentativa de impregnar-se deste discurso postulando que a escola que aí está é inapropriada à clientela mais carente (2009, p.154).

Todavia, a pesquisa do quadro atual da escola e do ensino tenha colhido novo alento, também as acepções sobre as características da clientela seguiram as mesmas dos anos 1970, inatingíveis à crítica da hipótese da carência e a resultados de estudos que a colocara em xeque, caracterizando, assim, quebras e, ao mesmo tempo, repetição de ideias já superadas.

Em plena década de 1980, recorte temporal do estudo: “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de rebeldia e submissão”, verifica-se que a evasão e reprovação no cerne da escola pública seguem assumindo proporções intoleráveis. Ainda que tal problema já fora denunciado desde a década de 1930, ainda persistia.

Diversos pesquisadores brasileiros, preocupados em entender as dificuldades de aprendizagem escolar observadas, majoritariamente, entre estudantes das camadas mais pobres da população, o fizeram com base em uma visão de mundo, firmado durante o século XIX no continente europeu e na América do Norte. Essas ideias estão dando sustentação nas acepções que emergiram com o advento das sociedades industriais capitalistas e no pensamento produzido em seu âmbito,

dos sistemas de ensino e, das ciências humanas, como um todo, mas especialmente da psicologia.

Patco (2009) alerta para a necessidade de se romper o estigma de que o fracasso é culpa do estudante ou de sua família e adverte, ainda, para a proporção muito maior dos fatores institucionais e sociais na reprodução do fracasso escolar do que questões emocionais, orgânicos e neurológicos, escacando, deste modo, com as orientações psicologizantes, da carência cultural e dos problemas de aprendizagem.

O FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DOS ANOS 1990

Ao chegarmos à década de 1990, as políticas educacionais, no dizer de Naggel (2003, p.112), ficaram diretamente subjugadas aos interesses do capital estrangeiro, sob os desmandos do Banco Mundial e FMI, momento em que houve a reorganização da ideologia liberal de acumulação do capital, intitulada de neoliberalismo. Para assegurar esta soberania, fez-se uso, nas Diretrizes Educacionais, de questões chaves como: desregulamentação, descentralização e flexibilização, as quais objetivavam fomentar a autonomia, a liberdade, a independência, a iniciativa e a criatividade, desencadeando o derrame de conteúdos da escola pública brasileira ou, como Naggel postula o “caos na educação” brasileira.

Dentro desse contexto, o fracasso escolar é tido como resultado de professores mal qualificados (Naggel, 2003, p.05), não considerando qualquer outro tipo de razão que estabeleça associação entre concentração de renda e condições reais de aprendizagem.

Em ensaio realizado por Anggeluci (2014) sobre produções escritas, no período entre os anos de 1991 a 2003, em mestrados e doutorados, na cidade de São Paulo, nos cursos de Pedagogia e Psicologia das faculdades, observaram, nas 71 obras selecionadas para análise, que o fracasso escolar é entendido como problema psíquico: a culpabilização das estudantes e de seus familiares; problema técnico e de formação: culpabilização do professor; questão institucional: a lógica excludente da educação escolar com foco na política pública como determinante do fracasso escolar; questão política: cultura escolar, cultura popular e desejos de poder. Corroborando, assim, como já salientou Patco (2009) a retomada ou o recuo, em nossos dias, de hipóteses sobre o fracasso escolar já superadas.

Diversos pensadores reiteram que a solução dos problemas da educação brasileira somente é possível de forma verticalizada, via Decreto. Quanto a essa questão, Naggel (1989), afirma que a escola não pode aguardar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe sufoca. Ademais, a atitude de esperar reflete o descomprometimento de atores educativos e a responsabilização de poucos com o que deveria ser mudado. A escola tem uma vida em seu interior que, sem ser modificada por leis ou decretos, pode trabalhar com o ser humano em uma nova dimensão, bastando para isso que seus integrantes se predisponham a construir um novo projeto de reflexão e ação (Naggel, 1989, p.10).

Para tanto é, imprescindível, pesquisas e aprofundamento de todos na problemática que se relaciona à sociedade.

A intervenção pedagógica que pode contribuir com a qualidade, de acordo com a concepção de Saviani, em uma pedagogia histórico-crítica que requer clareza dos fatores sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições de uma dada sociedade denotam a educação e, por consequência, como é necessário se posicionar diante de tais contradições e desnudam a educação das visões ambíguas, para perceber com clareza qual a direção que cabe à questão educacional (SAVIANI, 1991, p.103).

Nesta toada, a garantia de um padrão de alta qualidade em educação vai para além da oferta de vagas no acesso, pois envolve a garantia da permanência e o sucesso dos estudantes que nela ingressam. E tal sucesso em uma visão de educação histórico-crítica, fundada em uma concepção Materialista-Histórica-Dialética, relaciona-se com a garantia de uma educação que possibilite a aquisição de conhecimento científico historicamente acumulado de forma autônoma e crítica. Para mais, é imperativo que possibilite, ainda, a formação de uma cultura democrática e potencialize intervenções que visem à transformação desta sociedade que é, extremamente, opressora e injusta, em uma visão de que o estudante se construa enquanto parte desta sociedade que é paradoxal; que se reconheça como homem-sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e superar as causas do fracasso escolar é um desafio para o Sistema Educacional Brasileiro, pois o destino do país quanto ao progresso econômico, social, cultural e científico será comprometido diante de índices ainda elevados de evasão e reprovação escolar. Tal condição terá reflexos na qualidade da mão-de-obra futura, na possibilidade da superação de contradições e, sobretudo, na soberania da própria nação, já que nenhum indivíduo e/ou país terá forças para lutar contra qualquer forma de exploração se não tiver municiado de bases adequadas e estas serão conquistadas com o domínio dos conhecimentos científicos historicamente já produzidos.

Uma proposta educacional que dê conta da formação para a classe trabalhadora e que possa nortear o caminho para a superação do fracasso escolar dos filhos e filhas destes é, em consonância com Nosella (1996), uma escola alienada, no sentido de não ser atrelada à formação de mão-de-obra para atender aos anseios do modo de produção capitalista, mas de formação integral do ser humano. Aqui se deseja uma instrução intelectual, física e tecnológica para todos e todas, uma escola pública, laica, de qualidade, gratuita e isenta de interferências políticas escusas e ideológicas (MARX apud MANNACORDA, 1996).

De acordo com Nosella (1996), essa educação superaria a relação dicotômica entre o trabalho produtor de bens e o trabalho intelectual, contemplando três dimensões fundamentais da relação sujeito-natureza: comunicação e expressão, produção e desfrute, sem privilegiar nenhum desses elementos, rompendo com a ideia rasa de uma escola-do-trabalho, não burguesa, é a escola que

educa os seres humanos para domar e humanizar a natureza em colaboração com os outros sujeitos (1996, p.15). Essa educação recuperaria o sentido e o fato do trabalho como fator para libertação plena do ser humano.

A superação desse problema, o Fracasso Escolar, perpassa por um aprofundamento maior nas discussões e ações coletivas em nível institucional, procurando identificar os fatores na comunidade escolar, as possibilidades de superação em nossas próprias forças, sem aguardar por decretos e o planejamento de ações, com foco na construção do sucesso escolar nesta comunidade e, em última instância, do país e do mundo. Concordando com Patco, entende-se o fracasso escolar, como fenômeno que expõe a complexidade da sociedade atual, produzido por múltiplas causas e, para o qual, não há uma solução mágica, fácil ou rápida que não seja a nossa própria ação coletiva, organizada e orientada para o futuro.

Essa jornada histórica nos traz reflexões sobre a prevenção do fracasso escolar, não como um monstro que habita os porões da escola, mas que se relaciona com histórias de fracassos. Existem pessoas que vão bem na escola e outros que não conseguem adequar-se às exigências e aos conteúdos que se espera que os discentes tenham domínio. A desigualdade é marca das histórias escolares que terminam em fracasso, desordem e/ou violência e para atuarmos frente a esse desafio devemos buscar o exercício da Ética que nos confronta quanto ao preconceito, que existe em todos nós e, nos impede de dialogarmos com nossos estudantes a fim de entendermos suas reais necessidades e potencialidades. O preconceito, a que se refere, é algo posto socialmente, não inato. Deste modo, carece de reflexão ética para sua superação, pois somente assim, poderemos entender as diferenças que existem no ambiente escolar como algo fomentador de aprendizado e não um obstáculo a ser superado com a homogeneização. É na diferença e na dialética do encontro com o outro que educamos e nos reeducamos, com respeito. Nossa tarefa é reconhecer a diferença e promover a igualdade, desta forma muitas histórias futuras não terminarão em fracasso.

REFERÊNCIAS

Anggeluci, Carla Bianca et al. **O Estado da Arte sobre o Fracasso Escolar (1991 – 2003): Um Estudo Introdutório**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, Jan/Abr 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias> Acesso em: 05 de março de 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2ª ed. revista e ampliada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1998. (38ª impressão).

MANNACORDA, Mario Alighiero. Mario Alighiero **MANNACORDA: aos educadores brasileiros**. Campinas: Unicamp, HISTEDBR, 1996. 1 DVD.

NAGGEL, Lízia. **Avaliação, Sociedade e Escola: fundamentos para reflexão**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

_____. **O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a Partir dos Anos 80**. In. GUIMARÃES, Francis Mary Nogueira (org.). Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, UNIOESTE, 2003, p. 99-122.

_____. **Educação Via Banco Mundial: Imposição ou Servidão Necessária? Trabalho apresentado no V Congresso Ibero-americano de História de la Educacional Latino-americana, São José de Costa Rica, 21-24 de maio de 2003**.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da politécnica. Conferência realizada no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores**, LABOR, Universidade Federal do Ceará, 7-9 de setembro, 1996.

PATCO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANFELICE, José Luís. **Da Escola Estatal Burguesa à Escola Democrática Popular: considerações historiográficas**. In. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). A Escola Pública no Brasil: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 89 -105.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras intervenções**. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).