

## FRACASSO ESCOLAR: DELINEANDO ASPECTOS SOCIOCULTURAIIS

*SCHOOL FAILURE: DELINEATING SOCIOCULTURAL ASPECTS*

MICHÈLLE DOMIT GUGIK\*

### RESUMO

Aspectos referentes ao fracasso escolar são amplamente debatidos por cientistas educacionais e por profissionais da educação e envolvem considerações a respeito de problemas locais tanto quanto situações desencadeadas historicamente no cenário nacional. Dessa forma, as reflexões e debates promovidos por instituições de ensino catarinenses refletem as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, bem como a análise de denúncias registradas pelos órgãos competentes. Assim, o enfrentamento do fracasso estabelece que as ações das políticas públicas devem ser embasadas em um trabalho em rede, no qual a escola se posiciona perante a comunidade e redefine o seu papel em relação ao aluno – como produto da relação coletividade-subjetividade atual.

**Palavras-chave:** Fracasso Escolar; Inclusão; Magistério; Indisciplina; Dificuldades de Aprendizagem.

### ABSTRACT

*Aspects regarding the school failure are thoroughly discussed by education scientists and for professionals of the education, and they involve considerations regarding problems places as much as situations unchained historically, in the national scenery. Of this form, the reflections and debates promoted by institutions of catarinense teaching reflect the difficulties faced in the daily school, as well as the analysis of accusations registered by the competent organs. Like this, the combat of the failure establishes that the actions of the public politics should be based in a work in net, in which the school is positioned before the community and define his/her role in relation to the student that frequents her - as product and producer of the relationship current collectivity-subjectivity.*

**Keywords:** School Failure; Inclusion; Teaching Profession; Indiscipline; Difficulties of Learning.

---

\*Mestre em Psicologia/UFSC e Consultora Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

## INTRODUÇÃO

Há múltiplos fatores envolvidos na produção do fracasso escolar, o que poderia justificar a sua difícil resolução sem incorrer exclusivamente na mesma explicação ideológica e partidária de sempre, isto é, que o desinteresse dos poderes públicos pela educação massacra a população de baixa renda. O que é fato, mas, por si só, não responde sobre a causa da crise educacional que assola o país.

O fracasso escolar é um fenômeno que cada vez mais se agrava. Educadores e pesquisadores, embasando-se em referenciais teóricos e epistemológicos específicos, ancoram seus argumentos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. No decorrer deste artigo, pretendemos privilegiar alguns dos argumentos pouco e muito debatidos na atual conjuntura educacional.

### 1 EXCLUSÃO ESCOLAR

A exclusão escolar é um fator desencadeado e, ao mesmo tempo, desencadeador do fracasso escolar. Se considerarmos que, ao não contemplarem mais apuradamente as peculiaridades da aprendizagem e as *nuances* da personalidade do aprendiz, os educadores estarão facilitando o seu afastamento do processo de construção do conhecimento coletivo e, também, empobrecendo as relações interpessoais que se estabelecem na comunidade escolar; compreenderemos de que maneira o sistema do fracasso se reproduz: pela desmotivação e conseqüente desistência do aluno (GUGIK, 2005). Ao mesmo tempo, o fracasso escolar propicia a consolidação da exclusão como fenômeno evidente na escola pública, já que o educando excluído

permanece à margem do processo educativo, em detrimento dos colegas que apresentaram condições (recursos pessoais) suficientes para continuarem os estudos – situação que pode provocar mudanças no modo juvenil de encarar a sociedade; como possíveis retraimentos emocionais específicos ou generalizados.

A exclusão é um tema que, freqüentemente, recai em justificativas estereotipadas, contaminadas por ideologias que alicerçaram a construção da sociedade brasileira e até a formação para o magistério, no passado. Na atual conjuntura, porém, essas justificativas tornaram-se empecilhos ao avanço profissional, induzindo o professor ao erro. Por exemplo, quando se fala em inclusão escolar, automaticamente o profissional da educação pensa nos portadores de necessidades especiais. No entanto, a exclusão pode ocorrer sob diferentes ângulos da relação professor-aluno, como Patto (1981) também esboça. Os educandos podem se excluir entre si e excluir os professores; estes, por sua vez, podem excluir os próprios colegas de profissão ou os seus alunos; os pais podem se excluir do processo educacional, ou serem excluídos pela escola, e assim por diante.

Em termos gerais, a exclusão e a inclusão são características que se mantêm desde os primórdios da civilização, como fatores de sobrevivência dos grupos humanos diante de um ambiente hostil (GUGIK, 2004). Contudo, ao longo do processo civilizatório, tais fenômenos revestiram-se de novos significados, à medida que as faculdades superiores se desenvolviam consoante à evolução e sofisticação da linguagem.

Atualmente, em esferas sociais diferentes, torna-se difícil combater a exclusão dentro dos parâmetros empiricamente estabelecidos entre cem e dez anos atrás. É preciso considerar que

há diferenças de gênero envolvidas na exclusão; até mesmo visões deturpadas sobre padrões de beleza e ética que influenciam em tal processo - bem como fatores étnicos, raciais e simbólicos.

Os padrões estéticos também precisam de uma análise didático-pedagógica. Essa constatação nasce dos avanços dos estudos de Gênero e Sexualidade. Sartori (2005) menciona que os papéis de gênero são construídos e reconstruídos pelas e nas relações sociais estabelecidas entre os educandos, além de normalizados pelas agências sociais formadoras – entre estas, a escola. Assim, os padrões que cultivam as concepções de beleza e feiúra, equilíbrio e desequilíbrio (bem como os símbolos, significados e sentidos, por vezes associados a esses parâmetros e eventualmente relacionados aos aspectos étnico-raciais) demandam reflexões profundas. Afinal, compõem valores que acentuam a segregação já existente entre diferentes grupos étnicos e culturais cujas identidades grupais defendem determinadas idéias e se conflitam com as de outros grupos. Tais atritos são reproduzidos na escola, independente da nossa vontade. Especialmente quando a criança começa a notar as diferenças e a captar, pelo convívio social, os valores positivos e negativos atribuídos à aparência física, por exemplo, como acontece no clássico caso do aluno obeso e/ou com alguma deficiência aparente.

No contexto escolar, a exclusão pode ocorrer na medida em que o educador – e a escola como um todo – desiste de incentivar o educando a compreender o que lhe é diferente. Assim, podemos dizer que o *bullying* é uma modalidade de violência praticada por crianças maiores sobre crianças menores, a qual se origina, entre outras causas, pela falta de compreensão “sobre aquele ser que é diferente de mim”. A pouca

prática do professor em atuar e promover a reflexão crítica do aluno sobre as diferenças produz uma alienação em torno de determinadas situações conflituosas, desencadeadas dentro e fora da sala de aula.

A “estampa” do aluno também pode ser um fator inconsciente de discriminação e consequente exclusão, na medida em que os professores fecham seus canais de comunicação às crianças e jovens de baixa renda, deixando de exercitar a própria sensibilidade e o entendimento a respeito dos padrões culturais deles, pois o docente se baseia em seu próprio padrão de vida. Assim, se o aluno não apresenta o material escolar solicitado ou se comporta como aluno rebelde para disfarçar que não pode comprá-lo, isso se torna uma situação conflituosa entre escola e família – porém, não é desvelada como tal (fica diluída entre outras causas atribuídas às dificuldades encontradas em sala de aula).

O interesse do educador pela realidade do aluno, por outro lado, favorece um vínculo interpessoal positivo. Seu engajamento baseado na valorização da diversidade pode propiciar alterações significativas em classes problemáticas (GUGIK, 2004) – tendo em vista que os estudantes percebem e apreciam a preocupação dos profissionais para com o que eles fazem e pensam além dos muros da escola. A afetividade consiste, portanto, em canal dinâmico de catarse emocional e motivacional para a inclusão de crianças, jovens e adultos.

O discurso preconceituoso que permeia a formação docente, referente às diferenças, origina-se na dialética social de determinadas correntes marcadamente positivistas, assistencialistas e tradicionais. Estas favoreceram e influenciaram o desenvolvimento de inúmeros estudos científicos, bem como recursos didá-

ticos voltados para a atuação em sala de aula. O resultado foi uma prática influenciada por valores morais que focam a competição, hereditariedade, nivelamento, padronização e a estética ocidental (greco-romana).

Para Mello,

num primeiro momento trata-se de rastrear as origens das formulações científicas que modelam os preconceitos étnicos e de classe, enveredar pela história das idéias no Brasil e lá encontrar a proposição sistemática da inferioridade, intelectual e moral, das nossas camadas populares; desvelar, depois, onde se esconde o preconceito no discurso liberal das ciências da educação, e como se expressam os preconceitos nas roupagens das diferenças individuais e culturais e na teoria da carência cultural (apud PATTO, 1981, p. XI).

As explicações para a reprovação e a evasão na escola pública de educação básica, de acordo com Patto (1981), refletem até certo ponto as epistemologias baseadas em explicações racistas, assistencialistas e geneticistas, direcionando o foco dos trabalhos educacionais para, primeiro, a extirpação da diferença; depois, para a supervalorização da mesma – o que parece reforçar as desigualdades e a reprodução de preconceitos.

Clamores e denúncias ainda são registrados por meio de críticas e publicações focalizadas na Teoria da Carência Cultural. De um lado, dados de pesquisas mostram repetidamente uma alta correlação positiva entre nível de escolaridade e classe social, o que reforça a percepção de que a igualdade de oportunidades e as teses dos educadores liberais do passado eram utópicas; de outro, os grupos sociais mais atingidos pela exploração econômica e pela dominação cultural combatem intensamente a desigualdade.

Conforme Patto (1981),

os educadores têm um discurso explicitamente preconceituoso, mas, paralelamente, também são bombardeados por um discurso implícito que é mais perturbador do que o primeiro, já que permeia as relações e as atividades dos educadores de maneira profunda e anônima. Estes, dificilmente se dão conta da sua influência. Ou seja, os fatores que estão por trás de teorias explicativas como a da carência cultural por exemplo, ficam à sombra de suas intenções objetivas, já que '[...] o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados – movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais' (p. 48-51).

As desigualdades na qualidade de vida da população freqüentemente foram explicadas por meio de conceitos desenvolvidos pelos que, em cada ordem social, são considerados legítimos para formular tais justificativas. Segundo Chauí (1981, p. 113-114), a interpretação tida como verdadeira revela ou oculta os conflitos entre classes – fornecendo à sociedade um panorama ideológico coerentemente funcional de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) cuja função é a de racionalizar as diferenças sociais, políticas e culturais, alienando-as da divisão de classes.

A História da Pedagogia registra a atuação de educadores que, a partir do século XIX e XX, já combatiam a reprodução de jargões e expressões que vivificavam preconceitos sociais de exclusão.

Na opinião de Patto (1981),

[...] Arthur Ramos colaborou de forma decisiva para a superação, nos meios médicos e educacionais, da 'crença cega

no poderio da herança, com pruridos de científica' que ele tanto combateu e que, segundo sua análise de expressões populares então correntes, fazia parte do senso comum: 'é o destino', 'é sina', 'são os fados', 'isto é a raça', 'o que o berço dá, só a morte tira', 'filho de peixe é peixinho', 'tudo no fim dá certo', 'o que tem de ser, será', 'esse menino tem boa (ou má) estrela', 'é do céu, não se cria', 'quem sai aos seus não degenera', eram expressões comumente usadas por pais e professores para explicar o desempenho escolar de seus filhos e alunos. Arthur Ramos preocupava-se com as conseqüências deste preconceito que, ao seu ver 'são as piores possíveis, pois geram atitudes de passividade e resignação frente às dificuldades e problemas da existência' (p. 83).

Os determinismos, segundo a autora, parecem ser alguns dos principais fatores envolvidos no processo de produção do fracasso escolar. Até as últimas décadas, as ações que visavam a igualar os educandos só realçavam mais as desigualdades, já que ninguém pode ser igual a ninguém – e ninguém pode ter as mesmas necessidades em termos de educação e apropriação de conhecimentos. Assim, o trajeto mais lógico para o fazer pedagógico deveria ser uma metodologia que desse conta das relações sociais entre os indivíduos em formação; não limitada às características pessoais, considerando-se que é através da troca entre os diferentes que se dá, segundo a perspectiva da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, o aprendizado efetivo.

Para Patto (1981, p. 131), o desafio maior que se apresenta ao pesquisador da escola, atualmente, é o de repensar seus referenciais teórico-metodológicos. Isto porque a vanguarda da reflexão sobre a educação escolar no país vislumbra novas possibilidades de construir uma escola sensibilizada para os problemas das classes sociais. Contudo, a representação

dominante de escola como instituição a serviço da ascensão social dos mais capazes, independentemente de seu lugar no sistema, foi superada por um conceito de escola como instituição reprodutora das desigualdades sociais geradas ao nível da divisão e organização do trabalho.

Em contrapartida, o fato de as idéias e valores provenientes das classes dominantes terem um enorme poder de convencimento e de argumentação não as tornam absolutas ou únicas. Para a autora (1981, p. 132), outros conjuntos de idéias e visões de mundo estão sempre implícitos e presentes no fazer pedagógico – ao que Gramsci (1984) classificaria como contra-ideologias.

As interações sociais se transformam e, ao ser humano, evidenciam ou desfavorecem conceitos que são, por ele, apreendidos. As relações de poder medem o contato entre o indivíduo e o conhecimento e oportunizam os "contos de fadas", os quais explicariam as várias condições humanas presentes em uma sociedade dividida por classes. O processo ensino-aprendizagem não pode, portanto, estar desvinculado das relações de poder. As iniciativas para fomentar a inclusão requerem abertura para essas questões; a integração do aluno na escola, a escola na comunidade e a família na escola dependem da compreensão de um panorama político regional.

Mas, afinal, por que frisar a integração em detrimento da inclusão?

O conceito de integração surgiu na década de 1960 e esteve inicialmente relacionado ao trato de crianças portadoras de deficiência. Desenvolveu-se conceitualmente, por assim dizer, durante o movimento social e civil de luta pelos direitos humanos, especialmente por parte dos defensores dos grupos considerados desfavorecidos (BLANCO, R.; DUK, C., 1995). A evo-

lução do tema teve um propósito adequado ao contexto histórico, social e político da época.

Atualmente, o corpo conceitual desenvolvido em torno da inclusão parece insuficiente para o contexto pedagógico que envolve a prática em sala de aula. A inclusão e a integração devem ser trabalhadas conjuntamente, pois não basta incluir, é preciso integrar; incluir favorece a percepção de um objeto posto e inarticulado em relação aos demais integrantes de um grupo; “incluído”, ele passa a fazer parte de um processo que representa – mas não atua – sobre as *nuances* da afetividade humana; integrar, por outro lado, sugere movimento e afirmação; o indivíduo deixa de ser objeto para atuar no processo da própria inclusão, cuidando da manutenção e do aprimoramento enquanto membro do grupo no qual participa.

A superação de perspectivas sobre as quais o fracasso escolar se fundamentou reside sobre fatores construídos histórica e culturalmente, como elos em uma cadeia de eventos, os quais desencadeiam ações e reações. O educador precisa ter clareza epistemológica e objetiva de sua atuação, a fim de flagrar-se reproduzindo ideologias que deseja combater.

## 2 DÉFICIT ALIMENTAR

Entre todos os aspectos conhecidos que explicam o fracasso escolar está o da alimentação na vida dos alunos: a extrema pobreza e carência nutricional de grande parcela de famílias brasileiras cujos filhos freqüentam a escola pública.

A maioria dos educadores com um mínimo de experiência na carreira do magistério observa

que muitos pais matriculam a criança na unidade escolar por causa da merenda. Vale ressaltar que esta é a única refeição completa acessível a um número significativo de crianças pobres. É comum, portanto, as crianças chegarem à escola irritadas, agressivas e agitadas devido à falta de comida. Elas esperam com ansiedade o início do recreio, a fim de saciarem a fome. No entanto, nem sempre esta é totalmente aplacada, já que a escola também tem dificuldade em manter um cardápio adequado apenas com a verba que recebe. Assim, a merenda certamente não consegue sanar o problema da alimentação infanto-juvenil. Os alunos retornam às aulas, dispersos em relação ao conteúdo proposto. Conseqüentemente, uma boa parcela abandona a escola a fim de trabalhar e buscar o sustento que falta em casa; geralmente, esses alunos provêm de famílias numerosas e a sobrevivência fala mais alto do que qualquer tipo de aprimoramento intelectual.

Historicamente, as crianças que sofrem de *déficit* nutricional são consideradas problemáticas - porque, na prática, falta uma análise mais profunda sobre as suas condições de vida. A agitação provocada pela fome pode ser confundida com hiperatividade ou com distúrbios emocionais e de comportamento. A criança fica sem a assistência adequada à necessidade que realmente possui, devido ao desconhecimento do educador e a não adaptação do educando ao ritmo da escola. Acaba recaindo sobre este último, portanto, a culpa por ter fracassado no processo ensino-aprendizagem.

Além disso deve ser considerado que o impacto da desnutrição<sup>1</sup> não é menor sobre o fracasso do que a subnutrição<sup>2</sup>. Crianças que

<sup>1</sup> Carência nutricional do organismo. A criança não se alimenta suficientemente.

<sup>2</sup> Inadequação nutricional. A criança pode não se alimentar suficientemente ou pode se alimentar em excesso, porém não ingere os elementos necessários para a manutenção saudável e equilibrada do organismo. Uma criança obesa pode estar subnutrida devido à pobreza de sua dieta alimentar. Por conta disso, crescem os casos de colesterol alto, hipertensão e até anemia entre crianças obesas em idade escolar.

se alimentam inadequadamente também apresentam características que sugerem dificuldade de aprendizagem, além de estarem sujeitas à obesidade e conseqüente exclusão dos grupos de alunos mais ativos na escola.

A alimentação inadequada contribui para a exclusão escolar. Por isso, é necessário direcionar o olhar pedagógico à questão da obesidade infantil-juvenil, tendo em vista um trabalho em rede que una os esforços de nutricionistas, endocrinologistas, educadores, psicólogos e terapeutas ocupacionais. A obesidade é uma epidemia que carece de um programa de atendimento especial, por parte da saúde pública e da rede de ensino.

Segundo Gugik (2007),

(...) o obeso (...) percebe um ambiente hostil (mesmo que não seja realmente hostil) e se retrai socialmente. Ele não é adepto de atividades que envolvam competição. Pode vir a ser uma pessoa popular, pela simpatia e por aparentemente fazer pouco caso da própria gordura. Mas, em muitas ocasiões, é aquele indivíduo que fica isolado do grupo desde a infância, procurando evitar ser alvo de chacota dos colegas na escola. E nesse sentido, falha, pois o grupo direciona constantemente a atenção para a sua gordura – mostrando-lhe que ele representa para o grupo basicamente a sua aparência e tamanho; suas qualidades pessoais, ao contrário, são pouco valorizadas e ficam em segundo plano. Por essa razão, ele evita os esportes escolares, para não ser mais ridicularizado do que já é. E a escola pouco faz para a sua integração ao grupo. Os professores, muitas vezes, demonstram abertamente seu divertimento perante as gozações sofridas pelo aluno obeso. E, assim, a aula de educação física se torna um verdadeiro martírio. Quando, na verdade, deveria consistir na matéria mais estimulante, por parte dos docentes - para que o aluno gordinho tomasse gosto pela atividade física e pudesse eliminar o excesso de peso. Por ser um alvo constante de

discriminação - a começar pelo ambiente escolar - o obeso cresce acreditando que tudo o que faz é um fracasso, já que as suas ações são ridicularizadas pelos outros. Mesmo que não haja hostilidade real, ele sente que falhará como falhou quando era criança. Sente que os demais não vão aceitá-lo. Mesmo que o aceitem, sentir-se-á como se fosse alguém excluído, vivendo num mundo à parte (p. 26-27).

A nutrição das crianças e adolescentes constitui um dos temas relevantes para a qualidade de vida. Alternativas educacionais nesse sentido ampliam um foco que merece ser avaliado sob a mesma ótica que busca soluções para o fracasso escolar.

Podemos observar um esboço de atenção à qualidade de vida discente por meio da implantação de projetos incentivados pelas esferas estaduais e federais, embora ainda enfoquem aspectos sociais estratificados: Escola Aberta, Escola em Tempo Integral e Ensino Médio Integrado ao Profissional – EMIEP são exemplos originados por mobilizações desse porte e, entre outras coisas, desenvolvem junto às escolas formas alternativas de integrar a escola à comunidade e às necessidades do educando. São caracterizados dessa forma porque, em termos gerais, aliam a qualificação ao perfil regional e aos critérios sociais atuais – adaptação, produtividade, criatividade e cidadania.

Particularmente, salientamos que o AMBIAL, uma iniciativa estadual catarinense (SCHNEIDER, 1999), é um projeto desenvolvido com amplo alcance, embora inclua recursos federais, justamente porque harmoniza a escola com o meio-ambiente e conscientiza os educandos sobre o aproveitamento e reaproveitamento dos alimentos; diversas escolas já estão inseridas no projeto, praticando cuidados com o ambiente e cultivando hortas. Essa iniciativa contempla

parcerias com instituições sensibilizadas para as causas ecológicas e educacionais, a fim de promover cursos de capacitação que forneçam aos educadores subsídios para incluir os alunos e a comunidade, revelar lideranças comunitárias e estimular os jovens à prática de ações que identificam os problemas ambientais que afetam o cotidiano local. Assim, o projeto Escola AMBIAL tem como filosofia fomentar as práticas de sustentabilidade, apontando também para o cuidado com os recursos hídricos. Um exemplo concreto de suas atividades é o sistema de captação da água da chuva.

Hortas, cardápios alternativos, reaproveitamento, participação da comunidade: se essas ações fossem multiplicadas, teríamos condições de reverter significativamente o quadro de desnutrição e isso poderia auxiliar, como fator de influência, o diagnóstico correto das dificuldades de aprendizagem. Tais diagnósticos seriam mais precisos, se os educadores fossem capacitados para compreender os efeitos da desnutrição no rendimento escolar. Principalmente, para que pudessem encaminhar a criança aos profissionais adequados, que se tornam parceiros na busca de soluções: assistentes sociais que atuam em prefeituras; profissionais que trabalham em parceria com os Conselhos Tutelares; médicos; agentes comunitários, entre outros.

A fome, naturalmente, não justifica o fracasso escolar. Além de não justificar, é preciso esclarecer que as ações voltadas para os alunos não podem ser permeadas por ideologias que desmerecem qualitativamente o seu rendimento. Isto é, as crianças que passam fome não são menos inteligentes que as demais. Não podemos interpretar a fome como sendo outro problema e lhe atribuir uma dificuldade de aprendizagem que não é a causa desencadeante do compor-

tamento, pois são necessárias ferramentas consistentes para empreender um diagnóstico de classe eficaz. Especialmente, para não nos influenciarmos pelo filtro perceptivo que norteia conhecimentos e deduções sobre as necessidades do educando.

### 3 INDISCIPLINA

A exclusão escolar também está vinculada à defasagem de aprendizagem, ocasionada pelas repetências recorrentes que fazem o aluno repetir a mesma série, independente do avanço de sua idade cronológica (PATTO, 1987).

Os recursos empregados pelo professor nem sempre conseguem provocar reações positivas no conjunto de práticas, hábitos e comportamentos desenvolvidos pelo aluno. Como cada aluno apresenta um ritmo diferente de aprendizagem, o tempo fornecido pelo educador para que se adapte e as formas disponibilizadas para apropriação do conhecimento podem não ser o bastante, para que o processo ensino-aprendizagem se concretize.

O educando vai ficando mais velho, mais “sabido” nas relações sociais com seus colegas. Conseqüentemente, desenvolve estratégias para tirar proveito da situação em que se encontra (GUGIK, 2005). Ou seja, por ser maior, mais velho, ou ambos, passa a utilizar as relações de poder a seu favor – em termos de posicionamento diante dos demais colegas, ou vice-versa, pois o restante da classe encontra-se em idade cronológica adequada à série que frequenta, porém, inferior à dele. Dessa forma, cenas de violência são freqüentemente presenciadas pelos educadores. Ocorre segregação interna da classe e os grupos tendem a se fechar para manter sua representatividade na turma. Assim,



alguns alunos evitam a companhia de outros, porque pertencem às “galeras” antagônicas.

O aluno cronologicamente mais velho e repetente apresenta reações agressivas que escondem sua insegurança quanto ao domínio do conteúdo (já que é repetente), e o mesmo se aplica às relações interpessoais (já que é mais velho). Por ser maior e mais velho, suas reações e atitudes podem chegar ao extremo – por não ser notado ou o inverso. Por essas razões, o educando repetente participa o menos que pode da aula e, freqüentemente, não faz as lições de casa para não ter que se expor no grupo.

A vergonha que o aluno repetente pode eventualmente sentir, por estar entre os menores, traduz-se por um comportamento inspirado na interpretação que ele faz da atitude dos outros para consigo. Em sentido mais amplo: “a vergonha pura não é o sentimento de ser tal ou tal objeto repreensível, mas, em geral, de ser um objeto, isto é, de me reconhecer neste ser decaído, dependente e imóvel **que sou para outros**”, de acordo com La Taille (1996, p.11), (grifo nosso).

Estar exposto é o principal fator desencadeante da vergonha? Podemos dizer que a sensação de ficar à margem dos grupos formados na classe é o fator emocional decisivo para o processo de exclusão? Devemos levar em consideração ambos os aspectos, já que a emoção é o ingrediente básico para o efetivo sucesso no aprendizado humano e para a inclusão/exclusão entre os grupos.

O olhar criticamente negativo transforma a vergonha em sentimento de rebaixamento, desonra e humilhação. Quando o conceito de vergonha é associado aos aspectos morais aprendidos culturalmente, as crianças passam a temer situações que as coloquem em destaque dentro do seu grupo de convivência.

La Taille considera:

Deixemos justamente de lado, agora, a vergonha “pura”, e passemos a pensar naquela associada ao juízo de valor. É natural que a criança (assim como o adulto, a vida toda) busque ter de si um valor positivo, ter uma boa imagem de si. A busca de tal imagem é, para Alfred Adler (1933/1991), tendência vital, até mesmo instinto central que explica o desenvolvimento: afirmação e expansão do Eu. Vamos aceitar aqui esta afirmação teórica que, aliás, se verifica incessantemente nas crianças e nos adultos. Neste sentido, o medo da vergonha (negativa) será forte motivação (1996, p.12).

A vergonha, como juízo moral, e a indisciplina estão correlacionadas à medida que certas regras cobradas pela escola não fazem sentido para o aluno. É difícil para o estudante obedecer a imposições, para as quais não entende o resultado final.

Freqüentemente, o aluno do ensino fundamental questiona bastante o motivo de aprender certas coisas, pois não consegue perceber a relação entre elas e o seu cotidiano. Por que o aluno só pode ficar no pátio interno durante o recreio, e não no externo? Por que permanecer em fila, quando poderia esperar lado a lado? Por que não pode sair da sala de aula antes do sinal? Perguntas que levam o aluno, quando não recebe a resposta satisfatória, a desejar fazer o oposto do que lhe é cobrado.

Respostas do tipo “Tem que obedecer porque a vida é assim”, não satisfazem mais o aluno de hoje. Ele já não confia cegamente nos adultos. Em certos casos, ele até despreza determinados critérios por se considerar mais esperto do que eles.

Mas, é bom frisar, o aluno rebelde só despreza os critérios radicais, mantidos em um pedestal, ou seja, em patamar superior a ele. Quando o adulto o trata de igual para igual –

quando que procura mostrar a origem, os motivos e as conseqüências das regras, bem como seus benefícios – o aluno tende a ouvir mais e a refletir sobre a disciplina escolar. Mas isso precisa ser abordado desde a tenra infância, de maneira lúdica<sup>3</sup>.

Conforme LaTaille,

o que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada, evidentemente. Portanto, ao abordar a questão da disciplina pela dimensão da moralidade, não estou pensando que toda indisciplina seja condenável moralmente falando, nem que o aluno que segue as normas escolares de comportamento seja necessariamente um amante das virtudes (1996, p. 20).

A motivação/desmotivação do aluno (in)disciplinado tem dois lados quanto ao ato de disciplinar: primeiro, a disciplina é uma imposição necessária que caracteriza o espaço que é próprio da escola; e o segundo, como fator que ensina o aluno a ter medo/raiva do castigo e a encontrar formas vantajosas de relacionamento para evitar confrontos diretos com a equipe escolar ou obter benefícios por meio da pressão e da violência.

Dessa maneira, as questões pessoais dos alunos são resolvidas à parte do processo educativo e de seus colaboradores; o aluno aprende a manipular os papéis sociais no espaço escolar a fim de obter proveito dentro do seu círculo de convivência.

Vale pontuarmos uma pergunta básica, porém vital: que espécie de consciência estamos

formando na escola? Nesse caso, certamente, os alunos estão aprendendo a ter senso de oportunidade... No entanto, dissimular atitudes e emoções não é algo proveitoso quando se tem como meta o desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes, que se responsabilizam pelos seus atos. Para isso, é preciso que o educador incentive atividades em que o aluno aprenda a expressar opiniões, valores; a discuti-los e a ouvir críticas de maneira madura.

La Taille afirma:

Uma das belas descobertas da psicologia foi o papel das motivações (conscientes e inconscientes) nas condutas humanas. (...) Nas escolas e nas universidades (...) os alunos acham perfeitamente normal desertar aulas por eles consideradas maçantes, e isto a despeito da qualidade intelectual da matéria dada e do professor. Portanto, não é mais em nome de uma norma que se pode exigir certos comportamentos dos alunos, mas sim pela procura (no fundo impossível) de contemplar suas motivações mais recônditas. Novamente, é a esfera privada e íntima que dá as cartas (1996, p. 21).

Incluir os alunos no processo educativo é a melhor forma de motivá-los a permanecerem em sala de aula. Já é conhecido pelas ciências humanas e por várias áreas do saber que o ser humano tem a necessidade de deixar a sua marca, real e concreta, no fazer coletivo. Talvez por essa razão, o aluno deprede, piche muros, escreva nas portas e paredes dos banheiros da escola, vista roupas que, por vezes, chocam os adultos, etc. Seriam essas as formas de mostrar

<sup>3</sup> A ludicidade é o meio, por assim dizer, pelo qual a criança absorve com mais facilidade e de maneira mais efetiva os valores sociais. A brincadeira propicia a ela assimilar e acomodar o conhecimento a sua experiência cotidiana, por isso, também constitui em ferramenta preciosa para que não cresça acreditando que a disciplina é chata e ruim, como um remédio amargo - mas como algo ativo, que requer sua participação constante e cidadã.

que ele existe, pensa e tem opiniões próprias – já que o mundo adulto não o consulta? Então, qual seria a maneira mais produtiva de aproveitar a necessidade que o jovem tem de se fazer presente em sala de aula?

Os alunos que se recusam a aceitar as regras, unicamente por repúdio a elas, dificultam a vida do professor. Nesses casos, normalmente ocorre uma quebra drástica no diálogo entre educador e educando e, conseqüentemente, a aprendizagem decai. O aluno rebelde vai sendo excluído (ou se excluindo) dos relacionamentos envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem, especialmente por ser considerado uma má influência para os demais; por outro lado, internamente, ele assume ou incorpora o papel negativo que lhe é atribuído pelos adultos; passa a se considerar uma má influência, incapaz e até perigoso. A partir daí, procura explorar as vantagens que o papel incorporado lhe oferece, a fim de ser aceito em algum grupo que valorize essas características.

A indisciplina precisa ser analisada pelo educador de forma prática, para que não tome medidas equivocadas, baseadas na necessidade pessoal de reafirmar seu poder perante a classe.

Ser indisciplinado não é o mesmo que ser violento. No entanto, os registros de queixas contra alunos, nas escolas públicas catarinenses, demonstram que os educandos são freqüentemente punidos por atitudes indisciplinadas como se tivessem cometido uma violência ou vice-versa. Existem diferenças significativas – tanto de causa, quanto conseqüência, em relação a ambas. Devido à confusão conceitual, a solução também se torna mais difícil. Como se disciplina um aluno violento? Como se integra um aluno violento a uma turma supostamente

harmoniosa? Afinal, no que consiste o ato de disciplinar?

Nas considerações de Guirado,

a disciplinarização é da ordem do próprio exercício, do próprio fazer; mais especificamente de sua repetição à exaustão (vide o quanto se “aprende” nas escolas por repetição, em número indeterminado, de uma determinada seqüência). É da ordem da diferenciação entre os que conseguem e os que não conseguem e os que não conseguem dar conta dessas exigências. Da ordem da divisão entre “bons” e “maus”. Da diferenciação, não de atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou de seu valor. Daí a penalidade muitas vezes se integra no ciclo do conhecimento das pessoas; ou seja, a disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os seus praticantes e os classifica, rotula ou, como se costuma dizer, ‘revela-os’ (2001, p. 66).

A disciplina, tal como é exercida na escola, é um fator que agrava a exclusão escolar e social, já que fomenta situações que envolvem comportamentos intolerantes, disputas de poder que se manifestam através de impasses e queixas enviados aos Conselhos Tutelares e à Promotoria de Infância e Juventude, em busca de soluções que poderiam ter sido encontradas dentro da própria escola.

Aquino (1996, p.39) cita a estrofe de uma canção de Gabriel, o Pensador, intitulada “Estudo Errado”, em que o cantor questiona o papel da escola atual: “Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra aceitar me acomodar e obedecer?” Ao se perder de vista o papel da educação para o aluno moderno, colocamos a escola em uma posição delicada, favorecendo uma enxurrada de questionamentos sobre a sua utilidade. E se a escola pública perde a serventia, para que freqüentá-la? Por que o estado

mantém em sua folha de pagamento milhares de professores e profissionais da educação? Por que não privatizar a rede e liquidar a efetividade dos servidores públicos da educação? O fantasma da privatização está aí, para assombrar as instituições do governo e seus trabalhadores...

A própria escola se coloca em posição vulnerável ao se excluir dos processos sociais, alegando que o seu papel é unicamente o de repassar conhecimentos sistematizados; o que o aluno faz, dos portões para fora, não lhe diz respeito. Acontece que as ações do aluno lá fora repercutem no espaço interno da escola. Não dá mais para se conceber a educação nos moldes positivistas, separando-a do resto da vida social do estudante.

É necessário que a escola reveja o seu papel frente às demais agências sociais.

Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão-somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de conduta? Alguns, mais zelosos de suas funções, não tardariam a responder que o papel essencial da escolarização é atender a dimensão imediatamente epistêmica do ensino, isto é, a escola estaria a serviço da apropriação, por parte da criança e do adolescente, dos conhecimentos acumulados pela Humanidade. Outros se remeteriam a uma dimensão socializante da escola, definindo-a como ensaio, preparação do jovem cidadão para o convívio em grupo e em sociedade (AQUINO, 1996, p.39).

A visão outrora romanceada da escola, segundo o autor, parece ter sido substituída por uma que engloba o campo de pequenas batalhas civis, suficientemente visíveis para incomodar a sociedade como um todo.

Considerando-se a concepção que explica a escola como protagonista das transformações históricas (AQUINO, 1996), ou seja, que o

seu perfil vai se modificando de acordo com as contingências socioculturais, teremos de admitir que os crescentes casos de fracasso escolar demonstram ausência de inclusão, por mais que as políticas públicas apregoem o contrário.

Os casos de fracasso escolar são marcados por situações extremas: é mais fácil reprovar o educando pelo insucesso, ou aprová-lo como prêmio pelo mau comportamento, apesar do fracasso. Alguns educadores entendem que o meio mais fácil de resolver o problema da exclusão é passar o educando para a série seguinte, mesmo que não tenha atingido a média estipulada. No entanto, a defasagem de aprendizado recrudescerá até o ponto de o aluno chegar ao ápice do ensino fundamental, sem ao menos saber ler ou escrever adequadamente.

Já que a educação de qualidade é, segundo a Constituição Federal, um direito de todos e dever do estado (BRASIL, 1988), cremos que há falhas graves no sistema, porém alternativas simples e eficazes proliferam nas escolas, fomentadas por diversos movimentos sociais e por ONG's, independentemente das políticas públicas, – provando que a eficácia está no *modus operandi* e não na sofisticação e visibilidade dos projetos. As ações simples e bem desenvolvidas no território catarinense têm atenuado vários problemas regionais, sem a necessidade de se gastar milhões em investimentos públicos (GUGIK, 2005). A começar pela motivação humana – arma mais poderosa que há para buscar a resolução de problemas - item que deve ser considerado, quando o tema da discussão é o fracasso escolar.

Vale a pena repetir que os seres humanos são movidos por seus interesses, os quais projetam e identificam em grupos afins; não encontrar eco às necessidades e anseios leva à

angústia e à solidão (talvez, dois grandes males do século). Especialmente, em se tratando da formação das crianças e jovens, é preciso estar atento aos estímulos que estão recebendo. A emotividade é canalizada para os modelos, ou ídolos, que servem de norte para suas ações, durante a formação de sua identidade. Nos mais variados períodos da vida, procuramos diretrizes e significados que norteiem as nossas experiências pessoais. Na infância e, particularmente, na adolescência, vivenciamos tais experiências com muito mais ênfase do que nas demais fases da vida. Sendo um período de transição, é muito importante a interação saudável entre o jovem e os adultos que lhe servem de modelo.

#### 4 FAMÍLIA

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 2005) proíba o trabalho infanto-juvenil, há inúmeras crianças e adolescentes que trabalham para sustentar suas famílias, especialmente no interior do estado catarinense.

Portanto, as diversas condições de vida dos alunos, em decorrência de suas origens, obrigam-nos a considerar as diferentes infâncias presentes em uma mesma região. Modos diversos de vivenciar essa fase de desenvolvimento provocam, conseqüentemente, várias reações e respostas em sala de aula aos questionamentos dos professores. Respostas que podem não estar de acordo com o próprio entendimento do educador sobre os valores que gravitam em torno da vivência infanto-juvenil.

O aluno está participando de um cotidiano que o ensina a se comportar diante do mundo. As relações de trabalho assumem o papel de mediação dos valores que a criança e o ado-

lescente formulam, em relação à percepção do papel ocupado pela sua família na sociedade.

Muitas vezes, os pais trabalham em mais de um emprego e não conseguem supervisionar as atividades escolares dos filhos. São pais que faltam às reuniões na escola; que não verificam os deveres escolares e desconhecem o que o filho pensa de cenas que envolvem sexo, exibidas nos horários comumente destinados às telenovelas de grande audiência.

Eles geralmente ficam tão cansados que agradecem à televisão e à escola por educarem seus filhos. O problema é que os professores consideram esses pais relapsos (GUGIK, 2005). Não sabem da situação familiar e, portanto, não conseguem pensar em atividades que atenuem a falta de supervisão intrafamiliar, junto ao educando. Existem, por exemplo, maneiras alternativas que são exploradas pelo projeto “Escola Aberta”, a fim de atrair a participação das famílias nas ações escolares.

Geralmente, as famílias que ocupam funções extremamente dinâmicas e desgastantes ou que se preocupam demais com a subsistência, acabam se tornando desinteressadas pelo ambiente escolar onde seus filhos estudam, em virtude de – em sua escala de valores e necessidades – a educação não ser considerada uma prioridade (GUGIK, 2005).

#### 5 REFLETINDO SOBRE ALTERNATIVAS E POSSIBILIDADES

Cada vez mais é essencial que as escolas estejam preparadas para lidar com a diversidade. A idéia equivocada de que o exercício da cidadania reside na igualdade leva às metodologias inadequadas de ensino. Ninguém é igual a ninguém – cabe aqui pontuar que se deve, pois,

respeitar as diferenças. O combate da exclusão consiste no trabalho focado nas desigualdades sociais que permeiam as relações estabelecidas na comunidade escolar e nas diferenças; portanto, é necessário trabalhar a riqueza da diversidade e estudar profundamente a sua problemática:

[...] pensar em educação inclusiva é pensar na educação que acolha todos os alunos, independente de sua condição física, emocional, socioeconômica, racial, cultural, bem como seu nível de desenvolvimento, seu ritmo ou estilo de aprendizagem (ZWIEREWICZ, 2005, p. 7).

A escola deve ser um canal de mobilidade ascendente, ou seja, uma instância reflexiva que supere as contradições sociais, incentive a cidadania e respeite o ser humano em sua totalidade. As transformações morais e culturais necessárias para combater a exclusão devem repercutir na vida escolar e comunitária. Afinal, alunos portadores de necessidades especiais, pertencentes a faixas etárias e etnias diferentes, com diferentes percepções e ritmos de aprendizagem, convivem diariamente em um espaço que é dinâmico, repleto de trocas – as quais podem ser positivas e negativas, dependendo do aproveitamento que os educadores fazem delas.

A aprendizagem é constante, independente de nossa vontade. Isto é, aprende-se com situações ruins e boas, todos os dias. Não se pode restringir esse processo apenas ao que acontece em sala de aula. A aprendizagem não sistematizada concorre diariamente com a proposta curricular da escola. Geralmente, a primeira é mais atraente aos olhos do educando, pois representa desafios emocionantes para o educando, além de oportunidade de socialização com seus pares. A aprendizagem sistemática perdeu (com a deterioração da Didática) os canais ne-

cessários para proporcionar aos alunos um panorama tão estimulante quanto a primeira.

A escola está diante de um duplo desafio: conseguir que os educandos adquiram bases culturais que lhes permitam inserção no mercado, com igualdade de condições e, ao mesmo tempo, “conseguir conciliar as diferenças individuais, conseguir que todos tenham acesso a essa aprendizagem básica, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais” (BLANCO, R.; DUK, C., 1995).

Quando pensamos em como um professor deve proceder atualmente, abre-se uma infinidade de questionamento e dúvidas, que só as múltiplas tentativas e o compartilhar de idéias e experiências entre os educadores podem auxiliar a responder. Em pleno século XXI, as características pessoais básicas para a atuação profissional adequada do professor remetem ao autoconhecimento (de suas fraquezas e pontos fortes); à liderança e à facilidade de lidar com pessoas; senso de oportunidade, para transformar os erros em acertos, as críticas em aprimoramento e os elogios em aspectos motivadores. O professor precisa, nesse sentido, ser o catalizador das afetividades manifestas em sala de aula e, ao mesmo tempo, o incentivador da curiosidade discente, possibilitando aos educandos o exercício da expressão das emoções de maneira democrática e cidadã, bem como o raciocínio sobre os contextos subjacentes ao conhecimento científico. As respostas certas serão aquelas que o aluno refletiu e escolheu conscientemente, como resultado de suas experimentações.

O que justifica o exercício do magistério são os desafios e as dificuldades que estimulam o docente a se aperfeiçoar; é preciso fazer das adversidades suas parceiras e não simplesmente

ameaças que devem ser ignoradas. Assim, estará desempenhando o papel que lhe cabe na engrenagem educacional.

É certo que as alternativas e possibilidades para efetivar a inclusão escolar dependem da realidade regional em que cada escola está inserida. Contudo, há aspectos que são válidos para quaisquer regiões, independentemente, das características das unidades de ensino: a equipe escolar precisa treinar uma visão de trabalho em equipe. Caso contrário, os professores continuarão a perder credibilidade perante a família e a sociedade como um todo. A visão do funcionamento global de uma unidade escolar pode favorecer a resolução de conflitos internos que resultam no fracasso escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do tema inclusão envolve, necessariamente, o questionamento de uma gama significativa de variáveis que influenciam na produção do fracasso escolar e por ele são influenciadas. Trata-se de fatores que desencadeiam caminhos transformadores e formadores do sistema educacional e ideológico brasileiros. Não foi nossa pretensão encontrar soluções, haja vista que todo fenômeno social – como derivado e derivante do ser humano – é mutável de acordo com a construção de novos paradigmas e contextos concretos, os quais produzem novas formas de viver e de pensar em sociedade.

O fracasso escolar, a alimentação, o processo de disciplina/indisciplina, as dificuldades de aprendizagem, o desemprego e a posição isolada da escola são fatores que se relacionam entre si – merecendo, portanto, considerações por parte dos educadores que se propõem a discutir alternativas para a inclusão. Para isso, a formação do próprio educador deve ser revista

a partir de uma perspectiva histórica, já que o conteúdo programático do magistério consiste em causa central da inércia por parte dos próprios profissionais que dizem compreender e combater a exclusão, mas permanecem alienados do processo cultural formativo, de acordo com o sentido atribuído por Adorno (2000).

Cuidemos para que tal combate não se restrinja à meia dúzia de palavras esteticamente harmoniosas, dissociadas da realidade do educando. O que queremos dizer é que não há mais lugar para o “discurso competente”, devido ao volume alarmante de situações que exigem soluções concretas e imediatas.

Não existe conhecimento prévio que seja completamente assimilado dentro dos moldes pretendidos ou previstos pelo professor, devido a uma complexa teia de relações de poder, de acordo com o enfoque dado por Foucault (1979), tencionada de acordo com o contexto que norteia a sociedade em determinada época. À medida que o educador percebe que não há rígido controle sobre o processo ensino-aprendizagem e que necessita de parceiros para efetivá-lo – especialmente o engajamento do aluno – retira de seus “ombros” o peso absurdo de um papel que não mais lhe cabe: o de detentor do saber.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AQUINO, J. (org). **Indisciplina na escola**: alternativas práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BLANCO, R.; DUK, C. La integración de los alumnos con necesidades especiales en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas. In: **Perspectivas**, Paris: UNESCO, p. 239-249, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, 2005.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna, 1981.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. São Paulo: Cultrix, 1979.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GUGIK, M. **Exclusão e dificuldades de aprendizagem**. Palestra Proferida no Auditório da Secretaria de Desenvolvimento Regional. Florianópolis: GERED São José, 2004.

\_\_\_\_\_. **Violência, Indisciplina e Exclusão. Curso de capacitação**. GERED Videira, 2005.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a cirurgia de redução de estômago**. Santa Maria: Universidade de Santa Maria, 2007.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: LA TAILLE, Y. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**, São Paulo 1996.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: La Taille, Y. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**, 1996.

PATTO, M. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: TA Queiroz Editor, 1981.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular catari-nense**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SARTORI, A. (org.) **Gênero na educação: espaço e diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004.

SCHNEIDER, N. Caracterização do parque municipal do maciço da costeira em relação ao uso dos recursos hídricos. 1999. **Tese** (Doutorado em Engenharia Sanitária Ambiental) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

ZWIEREWICZ, M. **Avaliação inclusiva: perspectiva para a atenção à diversidade em entornos presenciais e virtuais de aprendizagem**. Palestra em CD-ROM. Araranguá, 2005.