

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL DOUTORADO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR
DE ALUNOS E PROFESSORES CHILENOS E BRASILEIROS**

JUSSARA GUE MARTINI

Porto Alegre – 1999.

242353

JUSSARA GUE MARTINI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR
DE ALUNOS E PROFESSORES CHILENOS E BRASILEIROS**

**Trabalho apresentado como requisito
parcial para obter o título de Doutor em
Educação, ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul. Orientador: Augusto Nivaldo Silva
Triviños**

Porto Alegre – 1999.

**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS**

Ao Ernesto, companheiro de todas as horas,
aos meus filhos, Rafael, Felipe e Daniela, a
minha nora, Aline e a minha neta, Valentina,
com amor e agradecimento pela compreensão e
carinho com que me envolvem ao longo de
nossas vidas.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”

Rubem Alves

Agradecimentos:

A Deus pela vida.

Aos meus pais, Oscar e Emília.

Ao Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños pela amizade e a orientação no desenvolvimento pessoal e profissional.

À Dra. Maria Inês Solar Rodriguez pelo acolhimento e orientação.

Aos colegas do grupo de Pesquisa sobre “A formação de professores no Mercosul – CONESUL”, brasileiros, chilenos, argentinos, uruguaios, paraguaios, pela possibilidade de sonharmos juntos.

À Direção, professores, funcionários e alunos da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, especialmente os dos Centros de Ciências Humanas e da Saúde, pelo desafio permanente na busca de novos caminhos.

Às Direções, professores e alunos das Universidades e escolas brasileiras e chilenas por permitirem-nos compartilhar de seus mundos vividos.

Ao Cristiano Gregis e à Eunice T. S. da Silva pelo auxílio paciente e criterioso.

A todos aqueles que no ensino promovem e dignificam a profissão docente, estimulando-nos à construção de um trabalho criativo.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGSJ, Porto Alegre, BR-RS

M386r Martini, Jussara Gue

Representações sociais sobre o fracasso escolar de alunos e professores chilenos e brasileiros / Jussara Gue Martini. – Porto Alegre : UFRGS, 1999.

272 p.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Professor - Formação - Brasil.
3. Professor - Formação - Chile. 4. Professor - Formação - Mercosul.
5. Fracasso Escolar - Brasil. 6. Fracasso Escolar - Chile.
7. Representação social. I. Título.

CDU 371.13:371.212.72

Este projeto de investigação está concebido dentro da problemática geral do projeto intitulado “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MERCOSUL-CONESUL (ARGENTINA, BOLÍVIA, BRASIL, CHILE, PARAGUAI E URUGUAI): PRINCÍPIOS, MODALIDADES, PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO BÁSICA, COMUM E GERAL”, do qual participam professores pesquisadores dos países mencionados. A coordenação geral do projeto é exercida pelo professor Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – Brasil. O projeto é desenvolvido com o apoio do CNPq, da FAPERGS e da UFRGS.

RESUMO

O estudo realizado teve como objetivo **conhecer, descrever e buscar os significados das representações sociais dos professores e alunos brasileiros e chilenos sobre o fracasso escolar**, esse, entendido como a repetência de uma ou mais séries. A definição do tema relaciona-se com a experiência profissional da pesquisadora e com o desejo de analisar, à luz da teoria das representações sociais, a problemática do fracasso escolar em sua prevalência, principalmente, no Brasil. Os sujeitos do estudo foram professores e alunos da rede de ensino básico dos municípios de Porto Alegre e Concepción e professores de duas faculdades de educação.

A partir das redes de associações e de entrevistas individuais e em grupos, procuramos conhecer como professores representam a produção do fracasso no ensino fundamental e médio.

A representação do fracasso escolar como produto das condições físicas e psicológicas dos alunos e de suas famílias foi explicitada pela maioria dos professores. Suas falas apontaram, também, para a complexidade e múltipla causalidade do fracasso escolar, destacando o envolvimento dos professores, das metodologias de ensino, da escola e das políticas educacionais.

Os alunos do ensino fundamental representam o fracasso escolar como dificuldades temporárias para o aprendizado, decorrentes da complexidade dos conteúdos e do tempo insuficiente para aprender.

A falta de tempo e de interesse pelos estudos aliada à complexidade dos conteúdos e ao despreparo dos professores foram os aspectos mencionados pelos alunos de nível médio.

Ao compararmos as representações de brasileiros e chilenos, destacamos a presença marcante de referências à violência no espaço escolar, percebida nas falas dos alunos do ensino fundamental em Porto Alegre; o castigo mencionado pelos alunos da escola básica chilena; participação dos pais na organização e na administração das escolas e liceus de Concepción e no auxílio aos alunos em suas dúvidas; o ingresso e a permanência dos alunos chilenos na escola, em maior número e por mais tempo.

Concluimos que a educação chilena tem alcançado resultados mais significativos no combate ao fracasso escolar do que o Brasil, embora predomine entre os professores e alunos chilenos uma representação do fracasso escolar centrada nas condições do aluno e de sua família. É importante destacar, também, que os professores e alunos brasileiros representam o fracasso

escolar como um fenômeno complexo e multicausal que se constitui no maior desafio a ser enfrentado pelos educadores brasileiros. Desafio que passa, necessariamente, pela capacitação e valorização dos professores e pela busca de significações e valores nas histórias de vida de alunos e professores.

ABSTRACT

The main problem of this study is to know, describe and search the meanings of Brazilian and Chilean teachers and students social representations about scholar failure, this considered as repetition in one or more grades. The topic definition is related to the researcher's professional experience and with her desire of analyzing, from the social representations theory perspective, the problem of prevailing scholar failure, mainly in Brazil. The study individuals were elementary school teachers and students from Porto Alegre and Concepción, and teachers of two Education Colleges. From association nets and from private and group interviews we try to know how teachers and students represent the scholar failure production in elementary and high school.

The representation of scholar failure as a product from physical and psychological students and their families conditions was expressed for most teachers. Their speech also indicates the scholar failure complexity and multiple causality, detaching teacher involvement, teaching methodologies, school and educational politics.

Elementary school students represent scholar failure as apprenticeship temporary difficulties due to subjects complexity and insufficient time to learn.

Lack of time and interest in studying associated to subject complexity and unprepared teachers were the aspects mentioned by high school students.

In comparing Chilean and Brazilian representations, we detach the significative presence of violence references inside school, perceived in elementary school students speech from Porto Alegre; the punishment mentioned by Chilean elementary school students; the greater parents participation in schools and lyceums organization and administration and help in student's difficulties in Concepción; a great number of Chilean students ingression and permanence in schools for a greater period.

We conclude that Chilean education have been reached more significative results in combating scholar failure than Brazil has, although the scholar failure representation centered in student and its family conditions predominates among Chilean teachers and students. It is also important to detach that Brazilian teachers and students represent scholar failure as the major challenge to be faced by Brazilian educators. This challenge depends, necessarily, on teachers formation and valorization and on the search of signification and values in teachers and students life stories.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO	14
1 ORIGENS DO ESTUDO: IDEAIS E PRÁTICAS	22
1.1 A realidade chilena	29
1.2 A realidade brasileira	34
2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA E PRÁTICAS	41
2.1 Usos do conceito	49
2.1.1 Representações sociais e classes sociais	50
2.1.2 Os estudos de Moscovici	55
2.1.3 O enfoque de Habermas	69
2.2 Críticas e desdobramentos	72
3 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	76
3.1 Definição dos participantes	79
3.2 Sujeitos do estudo	80
3.3 Instrumentos da investigação	84
3.3.1 Análise documental	84
3.3.2 Rede de associações	84
3.3.3 Entrevista semi-estruturada	85
3.3.4 Entrevista semi-estruturada em grupo	86
3.4 Procedimentos de coleta de informações	86
3.5 Procedimentos de análise das informações	89
3.5.1 Análise das entrevistas	90
3.5.2 Análise das redes de Associações	91
4 CENÁRIOS DA PESQUISA	92

	12
4.1 Os chilenos	92
4.1.1 O país e o município de Concepción	92
4.1.2 A universidade e a educação	95
4.1.2.1 Ensino médio	95
4.1.2.2 Ensino básico	97
4.2 Os brasileiros	98
4.2.1 O país e o município de Porto Alegre	98
4.2.2 A universidade e a educação	100
4.2.2.1 Ensino médio	105
4.2.2.2 Ensino fundamental	106
4.3. A globalização e a educação	107
4.3.1 O relatório do Programa de Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)	112
4.4 A educação hoje: reformas no Brasil e no Chile	117
5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO FRACASSO ESCOLAR	123
5.1 As representações sociais dos professores no Brasil e no Chile: tendências	123
5.1.1 As representações racistas	127
5.1.2 O fracasso representado como carência cultural	131
5.1.3 As representações psiconeurológicas do fracasso escolar	140
5.1.4 Algumas pesquisas internacionais atuais	156
5.2 Representações sociais do fracasso escolar dos professores e alunos brasileiros e chilenos	163
5.2.1 Representações dos alunos do ensino fundamental	163
5.2.1.1 O que as crianças gostam na escola	167
5.2.1.2 O que as crianças não gostam na escola	169
5.2.1.3 O que é difícil na escola	174
5.2.2 Significados da repetência para os alunos do ensino médio	177
5.2.2.1 As séries que mais se repetem	177
5.2.2.2 Reprovações por disciplina	178
5.2.2.3 As disciplinas difíceis	180
5.2.2.4 Quando os alunos estudam	181
5.2.2.5 Formas de estudar	182
5.2.2.6 Quem ajuda os alunos em caso de dúvidas	183
5.2.2.7 Situações que originam dificuldades na aprendizagem	184
5.2.2.8 Sentimentos relacionados com a reprovação	186
5.2.2.9 Mudanças produzidas pela reprovação	187
5.2.2.10 Reações dos pais ao fracasso escolar do filho	189
5.2.2.11 Outras semelhanças e diferenças entre os sujeitos em foco	191
5.2.3 Representações sociais dos professores	194
5.2.3.1 A produção do fracasso escolar: representações dos professores	195
5.2.3.2 Representações sociais da produção do fracasso: professores chilenos	206
5.2.3.3 Sentimentos dos professores frente à reprovação do aluno	215
5.2.3.4 O processo ensino-aprendizagem: representações dos professores	217
5.2.3.5 Projeto de trabalho com os alunos repetentes	224
5.2.3.6 Uma breve síntese	226
6 CONCLUSÕES E SUGESTÕES	241

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	256
ANEXOS	264

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1 - Rede de associações com a palavra estímulo processo ensino-aprendizagem.....	268
FIGURA 2 - Rede de associações com a palavra estímulo fracasso escolar.....	269
QUADRO 1 - Taxas de repetência no ensino fundamental, por séries, no Brasil.....	271
QUADRO 2 - Produção científica - representações sociais.....	273
QUADRO 3 - Sujeitos da pesquisa.....	276
QUADRO 4 - Dados gerais - Chile.....	277
QUADRO 5 - Matrícula VIII região.....	278
QUADRO 6 - Educação - Brasil.....	279
QUADRO 7 - Índices de desenvolvimento humano - Rio Grande do Sul.....	282
QUADRO 8 - Índices de evasão no Rio Grande do Sul.....	283
QUADRO 9 - Índices de reprovação no Rio Grande do Sul.....	283
QUADRO 10 - Rede escolar do Rio Grande do Sul.....	284
QUADRO 11 - Demonstrativo do nº de estabelecimentos de ensino RME/SMED/Porto Alegre - 1985/1995.....	285
QUADRO 12 - Demonstrativo da matrícula inicial RME/SMED/Porto Alegre - 1985/1995.....	285
QUADRO 13 - Classificação distúrbios de aprendizagem.....	286

QUADRO 14 – Níveis educacionais - Chile.....287

INTRODUÇÃO

A abordagem da produção do fracasso escolar tem se constituído objeto de análise no decorrer de minha vida profissional, primeiramente de forma assistemática, buscando respostas a questões percebidas no cotidiano escolar.

Essas questões, geradas na ação docente junto a alunos licenciandos em enfermagem e na prática assistencial de enfermagem em saúde pública, originam a presente investigação

O estudo realizado teve como objetivo analisar as representações sociais acerca do fracasso escolar¹ construídas por professores das faculdades de educação e por professores e alunos da rede de ensino básico municipal no Brasil e no Chile, nas cidades de Porto Alegre e Concepción, respectivamente.

A definição do tema de investigação decorre das vivências profissionais até aqui construídas. A trajetória empreendida constitui-se de três momentos que consideramos

¹ Entenda-se por fracasso escolar, para fins deste estudo, a repetência de uma ou mais séries de estudo e/ou disciplinas pelo aluno.

fundamentais. O primeiro deles, está representado pelo trabalho que realizamos como enfermeira assistencial em um hospital de grande porte, aliado a tentativas de formação e exercício da atividade docente na área de enfermagem médico-cirúrgica, em uma universidade particular, ambas localizadas na grande Porto Alegre/RS. No segundo momento, exercemos a docência na disciplina de Prática de Ensino de 1º e 2º graus – Licenciatura em enfermagem e coordenamos o departamento de educação da mesma universidade, experiência que permitiu a decisão pela busca de formação na área da educação.

Em uma terceira etapa de nossa atividade profissional, incluem-se as funções desempenhadas como enfermeira coordenadora de uma unidade sanitária municipal de grande porte em Porto Alegre/RS.

O desafio representado pelo confronto entre os conhecimentos, marcadamente biologicistas, da formação inicial com os saberes envolvidos na compreensão das relações, nem sempre tão exatas, entre o biológico, o econômico, o cultural e o social na determinação do processo saúde/doença, provocaram a busca de novas formas de cuidar/ensinar que se concretizaram na realização do Mestrado em Educação.

A realização do mestrado constituiu-se em uma etapa de (re)significação de nossas práticas profissionais e, ainda, de nascimento de inúmeros questionamentos no que se refere às relações da saúde/educação/fracasso escolar.

As inquietações resultantes do contato com as escolas durante a realização do Mestrado em Educação, aliadas ao exercício docente na disciplina de Prática de Ensino de 1º e 2º graus propiciou o contato com a escola, através da supervisão dos estágios de alunas enfermeiras.

Chamou-nos atenção, então, a forma reiterada como os professores relacionavam a aprendizagem de seus alunos com causas de origem biológica, especialmente desnutrição e doenças neurológicas. O confronto do discurso dos professores com a observação de crianças participativas em outras atividades escolares, sem sinais de doença, levaram-nos a buscar uma melhor compreensão das representações sociais dos professores e dos próprios alunos sobre o fracasso/sucesso escolar.

As dúvidas e o interesse surgidos com a prática docente foram reforçados pela prática na área de saúde pública, na unidade sanitária. A atuação dos profissionais do serviço de saúde mental da unidade tem nos problemas de aprendizagem uma das suas demandas mais significativas. As crianças, cujos professores acreditam que não aprendem porque estão doentes, são encaminhadas para a avaliação dos profissionais da unidade.

Em levantamento realizado no período de maio/jul. 1998, de um total de 93 atendimentos da equipe de saúde mental, 48 eram de crianças e adolescentes encaminhados pelas escolas e Conselho Tutelar, com indicação de acompanhamento psicológico por dificuldades de aprendizagem, agressividade, desajustes, entre outros.

A construção da prática docente dos professores e sua representação não ocorrem de forma linear e, nos últimos anos, as questões vinculadas ao fracasso escolar, têm sido objeto de análises, discussões e reformulações variadas. Nesse processo de investigação, as salas de aula, enquanto síntese do coletivo e do individual, desencadeiam um processo de “vivificação do pedagógico” pelos significados sociais dos conteúdos ali (re)construídos. (Moll, 1996). As características das práticas pedagógicas atuais apontam para uma reconstrução do processo de ensinar/aprender, com novos significados sociais e epistemológicos. Esses são discutidos em

ensinar/aprender, com novos significados sociais e epistemológicos. Esses são discutidos em propostas teóricas, como as construtivistas, sócio-interacionistas, freirianas, crítico-social dos conteúdos e outras.

A complexidade do fenômeno e a ampla gama de fatores envolvidos com a produção do fracasso escolar levaram-nos a propor um estudo de caso comparativo entre o Brasil e o Chile. A opção pelo Chile, neste estudo, vincula-se a vários fatores. O primeiro fator que desejamos mencionar é o fato de que o Chile realizou uma ampla discussão e adotou medidas visando superar o fracasso escolar como, por exemplo, os grupos diferenciais e o ensino organizado por ciclos na escola básica, em 1968, quando da estada de Paulo Freire naquele país, atingindo uma significativa redução dos índices de evasão e repetência. Outro aspecto que influenciou na escolha foi a existência, no Chile, de um sistema de ensino municipalizado e os debates realizados em períodos recentes, no Brasil, sobre as implicações da municipalização para a educação brasileira.

A comparação com o Chile considera, ainda, os níveis educacionais e os indicadores sociais e econômicos do país com taxas de escolaridade e índices de população em idade escolar matriculada bem próximos daqueles que desejamos atingir no Brasil. Índices que têm apontado o Chile como um exemplo de prosperidade e bem-estar social a ser imitado pelos demais países do Mercosul/Conesul.

É necessário acrescentar que a escolha também foi influenciada pelos laços de amizade e a marcante disponibilidade dos representantes do Chile no grupo de pesquisa já mencionado, colocando-se à disposição para auxiliar-nos na realização das diferentes etapas do estudo.

Buscamos realizar uma análise comparativa, também, como forma de cumprir um dos objetivos do grupo de trabalho do qual participamos: construir uma compreensão mais abrangente do processo de globalização que, de certa forma, originou as medidas que criaram o Mercado Comum do Sul – Mercosul.

Nesta linha de análise, este trabalho divide-se em cinco capítulos: o primeiro, examina os elementos históricos em que se desenvolveu o estudo, enfocando algumas características do Chile, do Brasil. O segundo, apresenta alguns elementos considerados fundamentais para a compreensão da problemática em estudo, quais sejam o desenvolvimento da teoria das representações sociais visando iluminar os aspectos teóricos e interpretativos das situações da prática docente, utilizando a contribuição de autores como Moscovici, Habermas e Freire.

O terceiro capítulo compreende a definição dos princípios metodológicos fundamentais que possibilitaram a análise das representações sociais dos sujeitos envolvidos. O quarto capítulo, apresenta os cenários em que desenvolvemos os estudos, analisando os sistemas de ensino no Brasil e no Chile, as políticas educacionais implementadas por ambos os países e suas inter-relações com o fracasso escolar.

O quinto capítulo, formado pela análise e comparação dos fenômenos em estudo, está constituído pela análise das tendências de representação social do fracasso escolar e pela descrição das representações sociais dos professores e alunos, organizada em unidades de significados interpretadas à luz das teorias que possibilitam a análise e comparação.

Finalizamos, apontando algumas conclusões sobre o tema com o objetivo de contribuir para o entendimento do processo de produção do fracasso escolar na escola básica. O

resultado da investigação, sempre provisório e parcial, envolve o pesquisador e seu mundo, os sujeitos em seus contextos, em um movimento intersubjetivo de totalização e conhecimento que não se esgota aqui. Apenas se (re)inicia.

1 ORIGENS DO ESTUDO: IDEAIS E PRÁTICAS

Provavelmente não existe um sistema escolar no mundo que não se preocupe, de alguma maneira, com a proporção de seus alunos que fracassam, pois estes índices colocam sob questionamento a eficiência da escola ou do sistema escolar.

O termo *fracasso escolar* pode ser entendido de diferentes formas, dependendo de qual seja a filosofia educacional adotada ou a concepção de desenvolvimento educacional que um sistema escolar ou uma nação esteja assumindo. Assim, o fracasso escolar pode ser entendido exclusivamente enquanto rendimento escolar ou pode ser compreendido desde um ponto de vista que considere aspectos intelectuais e pessoais do desenvolvimento.

No Brasil, o fracasso escolar tem sido discutido e pesquisado muito mais como um problema de rendimento escolar, relacionado com a repetência e a evasão, do que como uma questão mais ampla e abrangente do desenvolvimento do aluno, até porque o problema da

reprovação/evasão é tão premente que não permite outras abordagens da questão. (Quadro 1 – p. 271)².

Já no Chile, onde os índices de fracasso escolar, segundo as estatísticas do Ministério de Educação, atingem, na Província de Concepción, cerca de 2.227 alunos por ano, em um percentual de 1,68% da população total de alunos da Província, a definição que me pareceu mais presente na fala dos professores foi a que aponta o fracasso escolar como:

“Un retraso o una perturbación en el desarrollo de uno o más de los procesos de comprensión y expresión del lenguaje oral, de la escritura, de la aritmética o de otras materias escolares, resultante de un handicap psicológico causado por una disfunción cerebral y/o una perturbación emocional o comportamental. No es pues, el resultado de un retraso mental, de una deficiencia sensorial, ni de factores culturales o de escolarización.” (Kirk ; Bateman apud Benedet, 1984, p. 1011)

O fracasso escolar, nesta perspectiva, deve ser considerado como uma condição de desadaptação, cujas causas devem ser determinadas e seus componentes necessitam ser analisados, afim de que se possa estabelecer um programa de intervenção adequado a cada caso. Deste modo, interessa a todos os envolvidos com a educação solucioná-lo. Interessa ao Estado, através das autoridades educacionais, se não por razões sociais, por razões econômicas. Diz respeito à escola, a sua organização e funcionamento, e ao professor, visto que o aluno repetente é uma mostra de sua ineficiência. Também interessa aos pais, uma vez que são eles que detêm a preocupação constante com a educação de seus filhos. Finalmente, interessa aos alunos, que sofrem a experiência do fracasso e os estigmas dele decorrentes.

² Todos os quadros serão apresentados em anexo, por ordem numérica, a partir da página 270. E, quando mencionados em texto, terão registrados os números das páginas onde se encontram, para melhor localização.

Ao analisar a repetência e o rendimento inadequado em escolas primárias da América Latina, Schiefelbein e Wolff (1989) destacam que nove milhões de crianças de seis ou sete anos de idade ingressam a cada ano na escola de primeiro grau na América Latina. Neste momento, todas confiam que irão bem na escola. Apenas nove meses depois, o tempo de uma gestação, cerca de quatro milhões destas maravilhosas crianças já terão aprendido uma dura lição: não alcançarão a aprovação no primeiro ano escolar. Elas farão parte dos 45% de alunos que repetem o primeiro ano. Nos países latino-americanos, em termos globais, 29% dos alunos da escola básica repetem o ano, isto significa um gasto anual de 4,2 milhões de dólares para ensinar aos 20 milhões de repetentes anuais do sistema. É o mais alto índice de repetência de todo o mundo.

Durante os últimos dez anos, os índices de repetência no ensino fundamental tem diminuído lentamente de quase 50% em 1980 para 42% em 1990, neste ritmo deixaremos de ter o problema da repetência daqui a cinquenta anos. A repetência atinge todas as classes sócio-econômicas, porém o problema é bem mais grave na classes de menos renda e menor escolarização, as situações mais preocupantes são as que afetam as crianças que vivem em regiões rurais isoladas, algumas falando só seus idiomas nativos (Schiefelbein ; Wolff, 1989).

Os autores, frente a esta situação, sugerem algumas medidas no sentido de reduzir a repetência e favorecer a aprendizagem: aumentar a disponibilidade e o uso de materiais de ensino-aprendizagem; incrementar a quantidade atual de horas de contato com o professor; modificar as metodologias de ensino, investindo mais em métodos de estudo cooperativos, instrução personalizada; expansão da educação pré-escolar; educação bilingüe onde seja necessário; intervenções seletivas em nutrição e saúde; melhoramento da gestão administrativa do sistema mediante o desenvolvimento de um bom sistema de informações que detecte

problemas e alternativas, permitindo a aplicação de recursos nos grupos de maior risco (por exemplo, os melhores professores, aumento dos recursos da escola e maior tempo dedicado ao ensino) (ibid.).

Cabe destacar, ainda, que estes altos índices de repetência na América Latina não se traduzem em altos rendimentos. Por Exemplo, em uma comparação internacional de aprendizagens em matemática e ciências, crianças de treze anos, das cidades de São Paulo e Fortaleza (o Brasil foi o único país latino-americano a participar) alcançaram o 19º lugar entre os 20 países onde se realizaram as provas (Schiefelbein ; Wolff, 1989).

Ao analisar a aprendizagem escolar, Bravo Valdivieso (1996) refere que ela depende da maturidade de muitas funções e habilidades neuropsicológicas e de um certo grau de maturidade sócio-emocional, qualquer alteração em algum desses fatores pode produzir dificuldades de aprendizagem. Embora nem sempre seja possível determinar uma causa para as dificuldades de aprendizagem, o autor aponta alguns fatores predisponentes que poderiam, associados ou individualmente, afetar o aproveitamento escolar de uma criança.

Os fatores de risco são classificados em fatores sócio-culturais, fatores relacionados com o aluno e fatores pertinentes ao sistema escolar. Dentre os fatores sócio-culturais, o autor destaca a família como o mais significativo, constituindo-se no ambiente natural de aprendizagem, através do estímulo e de vivências que o condicionam ao longo de toda sua vida. O ambiente afetivo, o nível cultural, a segurança e a riqueza de linguagem são alguns dos aspectos considerados como determinantes do rendimento escolar do aluno (ibid.).

Ao abordar os fatores pessoais do aluno, Bravo afirma que a educação básica alicerçada em uma pretensa homogeneidade dos alunos realiza seus planos e programas, presumindo de antemão que todos os alunos de um determinado grupo etário atingirão os objetivos propostos. No entanto, é por demais sabido que os alunos, mesmo aqueles de uma mesma idade e no mesmo ano escolar, apresentam algumas características comuns, mas também notáveis diferenças em seus interesses, motivações e habilidades, no desenvolvimento de suas funções psicológicas básicas e em suas capacidades intelectuais (ibid.).

Essas diferenças individuais, aliadas à maturidade da criança, à forma como esta percebe os estímulos escolares, ao tipo de relação que estabelece com o professor e com os colegas de turma influirão positiva ou negativamente no seu processo de aprendizagem (ibid.).

Os fatores ligados ao sistema escolar, incluem aspectos relacionados com as metodologias de ensino inadequadas, programas rígidos, deficiências na escola e nos professores, que se traduziriam em um baixo rendimento em algumas disciplinas ou no rendimento global da escola.

Frente à complexidade do fenômeno, apontada acima, nosso objetivo é o de exercitar um olhar sobre esta problemática do fracasso escolar em Porto Alegre e em Concepción. Para tanto, buscaremos compreender o que caracteriza a discussão atual e como têm sido seus desdobramentos em alguns momentos históricos anteriores. Nosso estudo terá como base, principalmente, os trabalhos desenvolvidos nas duas últimas décadas no Brasil e no Chile, tendo em vista sua grande contribuição para o estudo do tema. Analisaremos as representações sociais do fracasso escolar sob as perspectivas racista, da carência cultural e medicalizante.

A análise do fracasso escolar não pode se dar descolada do estudo da inserção da escola em nossas sociedades e seus múltiplos movimentos. Ao buscarmos a origem da educação, constatamos que a preocupação com o preparo das novas gerações para a vida está presente em toda a história da humanidade, pelo menos em toda a história que chegou ao nosso conhecimento. Apesar de comum, no entanto, a educação tinha diferentes formas de concretizar-se e diversas instituições, em uma ou outra época, responsabilizaram-se por instruir e educar às novas gerações (Petitat, 1994).

Assim, a tradição oral foi a marca da educação na Idade Média, onde predominavam os conhecimentos transmitidos pela palavra e os sentidos. Isto ocorria numa cultura onde o que importava era a capacidade para discursar e argumentar, tendo como referência a memória coletiva. Em uma civilização agrária, apenas os grandes comerciantes precisavam recorrer a escrita (ibid.).

A expansão das transformações sociais, o processo de urbanização e o incremento das atividades comerciais criaram um espaço privilegiado para a cultura escrita, ao contrário do que acontecia no período feudal. Petitat (1994) avalia que nas cidades o número de escolas era maior do que no meio rural, acrescenta, porém, que eram grandes as diferenças de uma região para outra. A partir do século XVI, as modificações no sistema de relações econômicas e sociais, bem como, o crescimento da industrialização impuseram a necessidade de uma parcela maior de alfabetizados. Após 1500, ainda de acordo com Petitat, 1994, p. 78, **“as atividades escolares passam a centrar-se nas classes dos alunos, desenvolve-se um estilo de atividades curriculares que enfatizam a graduação dos programas de ensino, a separação dos alunos em classes sucessivas, a avaliação dos conteúdos ensinados e a divisão e o controle dos tempos são introduzidos no espaço escolar”**.

Analisando as fases da escola ocidental, Petitat aponta quatro períodos evolutivos: o surgimento da cultura escolar humanista; a construção de uma rede de escolas para o povo; a escolarização técnica e científica e a educação do Estado, em níveis primário e secundário. O autor destaca, ainda, que desde que a escola passou ao domínio do Estado, a educação tem sido o tema favorito dos embates políticos entre os diferentes grupos culturais, econômicos e políticos, resultando em processos de escolarização distintos (Petitat, 1994).

A proposta de periodização apresentada por Nóvoa e Kreutz (apud Streck, 1996) distingue as seguintes fases para o percurso da escola: uma primeira fase, compreendida entre 1500 e 1789, marcada pela ênfase na integração entre a escola, igreja e a sociedade econômica e política e por movimentos escolares como, por exemplo, o da Reforma e da Contra-Reforma, entre outros. Numa segunda fase, entre 1789 a 1970, a educação passa à tutela do Estado-Nação, “**escola pública, gratuita, laica e para todos**” (ibid., p.21). A escola e o professor passam ao controle da burguesia, sob a direção do Estado. Na terceira fase, ocorrem significativas transformações nos sistemas educacionais, entre elas a universalização do ensino e, provavelmente, o fim do monopólio do Estado sobre a educação, sugerindo novas modalidades de organização escolar.

A compreensão das necessidades educacionais varia nos diferentes momentos históricos e nos vários espaços culturais e políticos dos diversos países, porém seus objetivos básicos de formação e desenvolvimento de todas as capacidades dos seres humanos, acrescidos, no período pós-revolução industrial, da disciplina intelectual, da capacidade metódica de raciocinar “cientificamente”, dão-lhe um sentido unitário e humanístico comum.

1.1 A realidade chilena

A compreensão do direito à educação universal avançou sem que a escola e a própria sociedade na qual ela está inserida conseguissem se estruturar a fim de garantir este direito. No Brasil, ao lado de uma legislação que visa, cada vez mais, garantir esse direito encontramos um sistema escolar que materializa a exclusão. Um sistema escolar que, segundo Gonzalez Arroyo (1992), continua seletivo e excludente. A exclusão, no entanto, não se restringe à escola. Ela é parte das políticas sociais, econômicas e culturais que estão presentes em, praticamente, todas as nossas instituições, estruturadas para excluir.

No caso do Chile, a partir das primeiras expressões escolarizadas e do que poderíamos chamar de um sistema educacional, a educação tem sido percebida como uma preocupação do Estado. Já na Pátria Velha, é o governo que cria o Instituto Nacional e, na Pátria Nova, O'Higgins (Presidente chileno) cria escolas e liceus em cada capital de província, marcando como tendência a participação direta do Estado na gestão educacional, não só financeira, mas na gestão administrativa e técnica, quer dizer na gestão de planejamento, orientação, avaliação e acompanhamento do sistema educacional chileno (Abarzua, 1987).

No final do século XIX, os partidos políticos chilenos, que discutiam a forma de combinação das responsabilidades e dos recursos públicos e privados na organização do sistema educacional, optam, naquele momento, pela transferência aos municípios da gerência educacional, decisão que perdura até 1973. A educação, no Chile, é percebida como um subsistema do sistema econômico e sofre, como nos demais países latino-americanos, uma forte influência externa, principalmente Inglesa, Francesa e Alemã. No início do século XX, os liceus formam uma classe média forte e participativa, dando à educação um dinamismo

próprio. A vontade de aperfeiçoar-se e contribuir para o desenvolvimento da sociedade faz com que a educação chilena viva em permanente reforma (ibid.).

Das inúmeras reformas o autor cita as que julga mais importantes, em diferentes períodos:

Em um primeiro período, que se estende até a promulgação da Lei de Instrução Primária, Abarzua destaca a ratificação da orientação enciclopédica e a busca de um maior desenvolvimento político-econômico, empreendidas por Encina e Salas. No segundo período, caracterizado como das reformas, que vai de 1920 a 1965, ele destaca a implantação da continuidade entre o ensino primário e secundário realizada em 1928, eliminando as distâncias entre ambos, considerando que a cobertura do ensino médio em 1955 era de apenas 10,9% dos alunos. A implementação dos liceus experimentais e a criação dos Centros de Aperfeiçoamento, Experimentação e Investigações Pedagógicas (CPEIP) com a tarefa de estudar novas metodologias e tecnologias educativas para o país. As tecnologias e as novas metodologias pedagógicas eram experimentadas no liceu Manoel de Salas, fundado em 1933.

Outra área educacional importante nas estratégias educacionais chilenas é a técnico-profissional, tanto que a primeira escola técnica foi fundada em 1877: a Escola Técnica Feminina, em Santiago.

As tendências apontadas pelo autor para este período, além da já citada continuidade dos níveis educativos entre si, garantindo a unidade do sistema, incluem a gestação de uma educação para a democracia, privilegiando valores, condutas e comportamentos que

apontavam para a vida democrática e a integração entre educação e trabalho como uma forma real de contribuição ao desenvolvimento da sociedade chilena (Abarzua, 1987).

O terceiro período educacional chileno, apontado pelo autor, é marcado pela Reforma Educacional de 1965. A realidade educacional chilena desse período pode ser caracterizada pela repetência e pela evasão na escola básica. Segundo Pereira et al. (1971), em 1960 mais ou menos 160.000 jovens entre 15 e 18 anos estavam sem estudar ou trabalhar no Chile, cerca de 20% da população escolar; as disserções chegavam a 40% do total de alunos e apenas 3% da população chilena chegava ao ensino superior. Acrescenta o mesmo estudo, com base em mensagem ao Congresso enviada por Eduardo Frei, em 21.05.70, relatando o trabalho realizado em seu governo, que 32% dos escolares cursavam até o 6º ano básico e que a maior disserção ocorria do 1º para o 2º ano, com índices de aproximadamente 50%. No ensino médio a disserção alcançava quase 75% dos alunos matriculados.

Com base nestes dados e visando modificá-los o governo chileno, através do Ministério da educação, MINEDUC, adotou inúmeras medidas, incluindo desde a construção de escolas até a implantação da promoção automática, seguindo critérios muito claros, porém não seletivos, de acordo com os ideais democráticos da educação e favorecendo o desenvolvimento integral do educando. Além disso, elimina a repetência, a qual, segundo estudos realizados por esse ministério, não favorece melhores aprendizagens, pelo contrário, cria problemas e desajustes emocionais e sociais.

A reforma educacional empreendida em 1965 também permite a utilização dos recursos humanos e materiais, garantindo maior produtividade e permitindo um aumento nos investimentos de cerca de 17% no primário e 31% no ensino médio. Privilegia, ainda, o

aperfeiçoamento constante dos professores, organizando grupos técnicos que supervisionam o processo ensino-aprendizagem, discutindo e refazendo as ações educativas com os professores. A criação da Junta Nacional de Auxílio Escolar e Becas, por outro lado, proporciona condições econômicas aos estudantes de todos os níveis oferecendo alimentação, vestuário, material escolar e assistência médica e odontológica aos alunos.

Outros fatos, que marcam esta época no Chile, incluem a ampliação do sistema educacional como um todo, o planejamento integrado, a educação de adultos, da qual participa Paulo Freire, a criação do Instituto Nacional de Capacitação Profissional – INACAP – e do Departamento Universitário Obrero Campesino – DUOC. Este período é caracterizado pela insistência na formação do educando de acordo com os valores próprios de uma sociedade democrática, pluralista e aberta. As propostas pedagógicas buscam formas educativas que personalizem o educando, concebendo-o como sujeito real da mudança social e cultural do país. O reconhecimento da educação como um direito, ante o qual se deve contar com igualdade de oportunidades, garantidas pelo Estado e o desenvolvimento integral da educação como um sistema nacional, reunificado, coerente, em cuja gestão o Estado tem responsabilidades inegáveis, são também características deste período do desenvolvimento educacional chileno (Pereira et al., 1971).

Ao tratar das etapas mais recentes das políticas educacionais chilenas o autor, analisa o período do governo Militar, instalado a partir de 1973. Em sua etapa inicial, de 1973 a 1978, destaca a preocupação com a redefinição doutrinária, com a reconstituição da unidade do sistema e a descentralização. Através de Diretivas Ministeriais, criam-se o Estatuto da Carreira Docente, o Colégio de Professores, as Secretarias Ministeriais e instala-se um processo de

revisão dos planos e programas de estudos, empreendendo-se uma limpeza ideológica dos mesmos.

A partir de 1979 até 1982, o sistema educacional chileno transforma-se em um livre mercado, onde o sistema subvencionado (particular) é maximizado, a municipalização é confundida com a privatização do sistema, os Colégios de Professores são transformados em associações, ocorrem modificações da carreira docente e os fins e objetivos da educação nacional são redefinidos em novas bases. Abarzua (1987), ao destacar as conseqüências deste período, salienta que ele foi marcado pelo controle ideológico da educação pelo Estado, com neutralização dos canais de participação, uma ampla aplicação do princípio da subvenção, possibilidade de alternativas desde que reproduzam o sistema liberal proposto como modelo e a volta à municipalização, que se completou em 1986.

Analisando os resultados de todas estas reformas ocorridas ao longo do desenvolvimento educacional chileno, o autor aponta como questões não resolvidas a expansão do sistema, a falta de uma política de assistência ao escolar, a flexibilidade dos programas, com mudanças muito freqüentes, a desintegração do sistema nacional de ensino, a descentralização, com uma redução significativa do campo de atuação ministerial, indefinições na carreira docente e falta de confiabilidade dos dados produzidos e divulgados.

Apesar de todas as dificuldades apontadas, é importante destacar alguns avanços como, por exemplo, o significativo aumento da cobertura do ensino médio que, em 1975, atingia 40,2% dos chilenos e, em 1988, alcança 81,7% da população em idade escolar. Outro índice que pode indicar as melhorias conseguidas no sistema educacional é o de analfabetismo que, em 1960, atingia 16,4% dos chilenos maiores de 15 anos e, em 1990, baixa para 5,4% da

população maior de 15 anos. O nível educacional dos chilenos atinge, atualmente, 9,1 anos de escolaridade. Acrescente-se que 73,4% dos jovens, do quintil de menor renda per capita, ascendem à educação média, enquanto que no quintil superior, 97% dos alunos alcançam a educação média, quanto a sua conclusão, nos liceus pagos, 91 % dos alunos chegam ao 4º ano médio, nos liceus municipais apenas 67% atingem o 4º ano médio, completando este nível de ensino (Pereira et al., 1971).

O processo de descentralização seguiu o princípio de que o Estado deve apenas apoiar a sociedade em seu conjunto no desenvolvimento da função educativa, favorecendo a renovação contínua da educação através de planos realistas, que abordem os problemas locais, compreendendo a educação como um processo permanente. O serviço educacional é gratuito, subvencionado pelo Estado e de responsabilidade dos municípios, que atuam através dos Departamentos de Administração Municipal (DAEM). O financiamento ocorre mediante a subvenção por aluno atendido e beneficia por igual estabelecimentos públicos e privados. (A educação média, por exemplo, recebe um valor mensal de 1245 USE.) (Pereira et al., 1971).

1.2 A realidade brasileira

Ao examinar a trajetória das políticas educacionais brasileiras, encontramos, também, uma série de reformas e alterações de paradigmas, revelando uma oscilação entre o modelo humanista clássico e o modelo técnico-científico. A reforma Rivadávia (1911), por exemplo, enfatiza uma proposta de orientação marcadamente positivista, já as reformas Luiz Alves e Rocha Vaz, de 1925, tentam retomar o caráter humanista e literário da educação do Império. Enquanto os governantes substituíam um modelo por outro, os problemas educacionais se agravavam. O número crescente de analfabetos, o fracasso escolar, a falta de verbas e a

inexistência de registros adequados acentuavam a precariedade do atendimento escolar à população (Ribeiro, 1978).

A situação política, econômica e social, da década de trinta, a sociedade brasileira encontrava-se pressionada pela necessidade de promover o crescimento do padrão de vida da população em sua maioria e não apenas de uma pequena elite. Na área educacional, para responder às exigências de um programa educacional mais amplo, com unidade de propósitos e currículos mínimos bem definidos, conforme solicitado pelos educadores, o recém criado Ministério da Educação e Saúde realiza a reforma do ensino superior (decretos nº. 19851 e 19852, de 11.04.31); reorganiza o ensino secundário dividindo-o em duas etapas, uma 1ª, com duração de 5 anos e uma 2ª etapa com 2 anos de duração (decreto nº 19890, de 18.04.31). A reforma Capanema (1942) e a Constituição Federal (1946) asseguram “o ensino primário oficial e gratuito para todos” (art. 168), bem como estabelecem a competência da União para legislar sobre diretrizes e base da educação brasileira (Ribeiro, 1978).

No campo da teoria educacional, este momento histórico é marcado pelos embates entre os defensores da escola pública e os grupos “católicos” ou defensores das escolas particulares. Em meio aos debates, em 1961, é aprovada a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que não apresentava nenhuma restrição ao ensino privado (ibid.).

As mudanças na orientação política, decorrentes dos acontecimentos de 31.03.64 vêm calar os debates e encerrar as experiências dos movimentos de cultura popular, de educação popular e extinguem o plano nacional de alfabetização, que vinha sendo desenvolvido dentro da proposta alfabetizadora de Paulo Freire. Depois de um período inicial de restrições e adaptações do sistema educacional às novas orientações, tiveram início os estudos e

reformulações desenvolvidos através dos convênios MEC – USAID (Agency International for Development). O resultado do trabalho “cooperativo” é a reforma universitária de 1968 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/71), que consolida o modelo técnico-positivista norte-americano para a educação brasileira (ibid., 1978). Os princípios desses convênios, nem sempre explicitados, incluíam **“a formação de um espírito cívico e da consciência social, conforme os ideais do desenvolvimento pacífico, do respeito aos direitos humanos e de justiça social”**. Além disso, um levantamento mais geral dos textos dos acordos tornava evidente que eles eram muito mais favoráveis aos países benfeitores do que aos beneficiários (Romanelli, 1987, p. 211).

A partir da década de setenta, a preocupação com a situação educacional do país se manifesta em uma intensa produção de investigações variadas. As propostas de reformulação no campo curricular, por exemplo, discutem reformulações a partir da teoria crítica, rejeitando a postura instrumental e reconhecendo o caráter histórico, político e ideológico da práxis educativa (Moreira, 1994).

A partir das propostas educacionais da nova Constituição Federal de 1988, iniciam-se as articulações para a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, o que se concretiza em 1996, após vários trâmites, nem sempre muito consensuais. As críticas ao novo projeto apontam-no como uma nova ofensiva neoliberal no campo educacional, confundindo a qualidade em educação com os princípios da qualidade total executados por alguns setores da economia.

A cultura social da exclusão, segundo alguns analistas, permanece marcando o sistema educacional brasileiro e exige que as análises do processo de aprendizagem incluam o estudo

dos componentes do direito à educação universal e suas garantias, bem como, a retomada da discussão das funções da escola enquanto espaço de construção do caminhar da sociedade. Enquanto os discursos técnico e político proclamam o direito universal à educação, os dados da realidade apresentam um quadro de exclusão cada vez mais significativa de amplas parcelas de educandos. De 1978 a 1988, apenas 20,27% dos estudantes do país concluíram o 1º grau e 70% dos alunos do 1º grau encontram-se atrasados em relação à seriação. (Werle apud Streck, 1996).

Aliadas a essa realidade educacional, encontramos questões como a desnutrição, a sub-habitação, a mortalidade infantil, a marginalidade, as crianças abandonadas, reprovadas, repetentes, delinquentes, indignas, enfim, a exclusão em todas as suas faces, que são múltiplas, e com as quais convivemos quotidianamente e sem nos indignarmos. É nesse contexto que se inscreve a decadência e o fracasso da e na escola. Em resposta, a sociedade e a escola têm tentado novas metodologias de ensino, novos equipamentos, outros recursos didático-pedagógicos, novas tendências na formação de seus professores e os resultados continuam precários.

Este quadro nos faz perguntar, com Redin, se haverá alternativa para a escola? Ou fará parte do processo escolar a fabricação de derrotados e frustrados?

Ele acrescenta que a

“...história está ensinando-nos que a causa do fracasso escolar não está exclusivamente em nenhum dos fatores apontados: nem no professor, nem na criança, nem nos métodos e técnicas, nem nos recursos didático-pedagógicos, nem na infra-estrutura arquitetônica da escola ou do sistema de ensino. São as relações pedagógicas, a forma como estes

fatores se relacionam e em que direção estão relacionados, que determinam o sucesso ou o fracasso da escola. As relações pedagógicas estabelecidas pelos elementos do universo escolar serão certamente históricas: estão carregadas do sentido e do significado dramático da existência.” (Redin apud Streck, 1996, p. 105).

A reprovação e a evasão na escola pública exigem, portanto, para sua compreensão que analisemos sua produção a partir de uma revisão que inclua o contexto social no qual se produzem, a instituição escolar e a sala de aula, em suas relações internas e externas e as práticas pedagógicas nela desenvolvidas.

Em um estudo desenvolvido em 1954, Kessel, citado por Patto (1993), destacou que apenas 4% das crianças matriculadas no primeiro ano em 1945, concluíram o primário em 1948, sem reprovações. A autora refere, ainda, o estudo de Barretto segundo o qual, trinta anos depois, a realidade quanto ao rendimento escolar das crianças brasileiras não havia se modificado significativamente. O estudo indica que ao final da década de setenta cerca de 7.100.000 crianças em idade escolar estavam fora da escola, indicando que o aumento das vagas, quando comparadas com as da década anterior, não significou uma melhoria da prestação de serviços educacionais à população. Sua análise da distribuição das matrículas em cada uma das séries do primeiro grau aponta para a retenção quase sistemática de boa parte dos alunos, revelando que a **“maioria das crianças matriculadas na rede pública de ensino no país encontra-se na primeira série do primeiro grau.”** (Kessel apud Patto, 1993, p. 3).

Em suas investigações, a autora, também destaca que, desde o início do século, a determinação dos anormais, dos incapazes e a sua segregação, constitui competência dos médicos que, no caso do Brasil, tiveram uma participação significativa na construção teórica e

instrumental da psicologia educacional, já que esta nasce no meio médico. Os primeiros cursos de psicologia ocorreram nas faculdades de medicina e foram ministrados por médicos.

Formados na linha biologicista, psiconeurológica ou psicanalítica, os psicólogos educacionais, que atuam na formação de professores e orientadores educacionais ou nas escolas, na maior parte das vezes perdem de vista a dimensão político-pedagógica da ação educativa, reduzindo o processo ensino-aprendizagem a uma questão de condições daquele que aprende. Neste processo, reduzem o fracasso escolar a um problema de “distúrbios de aprendizagem” (Patto, 1993).

A mesma autora, em estudo realizado em 1988, mostrava-se preocupada com os sinais de cansaço que as investigações sobre o fracasso escolar vinham evidenciando. Sinais estes que ela encontrava na repetida aplicação de um modelo experimental que insiste em afirmar a crença na menor capacidade da criança pobre para apreender os conteúdos da escola. O grande volume de pesquisas corre paralelo a **“uma cronificação dos altos índices de reprovação e evasão nas redes públicas de ensino elementar”** (Patto, 1988, p. 72). Por isso, ao apresentar a proposta de mais uma pesquisa sobre o tema, a autora, pretende realizar uma revisão crítica da literatura especializada e a partir dela buscar um referencial mais adequado à complexidade do problema.

Para fazê-lo, Patto (1988) analisa o discurso sobre o fracasso escolar presente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, em seus quarenta anos de existência (1944 — 1984), procurando trabalhar com os artigos que guardam uma relação mais direta com o problema e suas causas. O trabalho permitiu constatar que há um predomínio de escolanovistas entre os colaboradores, liberais do ponto de vista filosófico-político e funcionalistas do ponto

de vista sociológico, que acreditam na capacidade da escola de promover oportunidades iguais aos educandos, independentemente da origem social, em uma sociedade capitalista.

As denúncias da precariedade do sistema educacional brasileiro perpassam a produção científica nestes quarenta anos, configurando um diagnóstico que, apesar de realizado a duas ou três décadas, permanece extremamente atual, caracterizando uma situação intrigante e aflitiva, na medida em que sugere que a política educacional brasileira tem sido, no mínimo, insuficiente para resolver os problemas do ensino fundamental, ao longo deste período.

No que se relaciona mais diretamente com as causas do fracasso escolar, os artigos, mantém uma posição relacionada com a medicalização do fracasso escolar defendida desde o início do século, atribuindo as dificuldades de aprendizagem escolar a distúrbios físicos e psíquicos localizados no aprendiz, em sua família ou até mesmo na relação com seu professor.

A partir da década de setenta, Patto (1998), identifica uma alteração no foco das pesquisas sobre o fracasso escolar, caracterizada pela atenção dada à participação da própria escola nos resultados obtidos e a busca de causas fora do espaço escolar. Outro traço marcante deste novo período é a superação da concepção liberal do papel da escola, assumindo, basicamente, duas formas, a crítico reprodutivista e a da “criança carente”, da medicalização do fracasso escolar, sutilmente calcada no preconceito racial e social, vigorando, ainda na década de oitenta.

2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA E PRÁTICAS

Iniciando a busca de conhecimento no campo do saber sobre representações sociais, deparamo-nos, inicialmente, com a problemática do próprio conceito de representação social. A noção tem uma longa trajetória e uma polissemia de significados que vão da lingüística - cópia fiel da realidade, portanto, interpretação, passando pelo mundo imaginário do teatro - até chegar ao reflexo consciente do real, do mundo vivido.

Em seguida, o confronto com a produção teórica em diferentes disciplinas: história, antropologia, lingüística, economia, semiótica, educação; definindo, deste modo, um território interdisciplinar no estudo das representações sociais. É necessário, ainda, dizer que, em cada disciplina, os estudos e representações deles decorrentes, apresentam uma multiplicidade de abordagens, tendo as representações, ora como fenômeno central de estudos, ora como instrumento de análise, ou ainda, como referencial de fundo para a investigação de especificidades de uma ou outra área do conhecimento. (Quadro 2 - p. 273).

A discussão das representações sociais está entre os tópicos que maior aporte científico têm trazido para o campo da Psicologia Social nos últimos anos. Alguns estudiosos, entre os

quais Guareschi (1995), Rosa (1994), Jovchelovitch (1995), Spink (1995), distinguem diferentes níveis de análise das representações sociais, presentes nos estudos contemporâneos.

Um primeiro nível, onde as representações são analisadas enquanto fenômeno, enquanto objeto de estudo. Neste nível, as representações sociais são modos de conhecimento construídos na comunicação cotidiana, tendo como objetivo compreender a realidade social. No nível da teoria encontramos os conceitos, construtos, generalizações e definições metodológicas das representações. E, no nível metateórico, estão as discussões, os debates, as críticas com relação aos seus postulados e pressupostos, bem como, comparações com outras teorias.

De acordo com Sá (1993, p. 19) o termo representações sociais **“designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-las, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos”**.

A definição de Jodelet (1989, p. 36) complementa o conceito apresentado por Sá, ela nos diz que as representações sociais são **“uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”**.

O conceito de representação social é um conceito dinâmico e explicativo, possuindo dimensões históricas e transformadoras, é um conceito relacional e, por isso mesmo, social. Para fazer frente a essa complexidade de elementos das representações sociais, buscamos, inicialmente, reconstruir sua trajetória e, em seguida, analisamos as compreensões da dialética marxista a seu respeito. Em um momento seguinte, analisaremos a reconceitualização das

representações sociais desenvolvida por Moscovici e seus colaboradores, conceito este que o autor busca na proposição das representações coletivas dos estudos da religião desenvolvidos por Durkheim.

Mesmo considerando-se a importância do estudo das Representações Sociais nas investigações sobre uma dada realidade, é significativo que estejamos atentos ao risco, sempre presente, de reduzir a realidade, às representações que os sujeitos fazem dela. Se, por um lado, é necessário investigarmos as idéias como parte do conhecimento coletivo sobre um fenômeno, por outro, é indispensável ter clareza sobre as instâncias do coletivo, às quais, estas idéias vinculam-se mais diretamente.

A análise que desenvolveremos sobre a trajetória das representações sociais será construída com base, principalmente, nos materiais produzidos por Farr (1995), Sá (1993) e Lane (1993).

A era moderna da Psicologia social, que se inicia com o término da II Guerra Mundial, tem sido marcada pela diferença entre uma tradição de pesquisa, predominante nos Estados Unidos, marcada por formas psicológicas individuais e uma tradição européia, vinculada a formas mais sociológicas de análise (Farr, 1995).

Segundo Farr (1995), no início dessa era Allport distinguiu entre as raízes da Psicologia Social que vinculam-se à tradição ocidental e seu florescimento atual, marcadamente americano. A metáfora utilizada por Allport parece mais adequada para as representações sociais, onde tanto a flor como as raízes são européias, do que para a Psicologia Social, na

qual a semente e o solo são de diferentes continentes (Europa e Estados Unidos) e, ainda, de diferentes disciplinas acadêmicas: sociologia e psicologia.

A história da Psicologia Social está marcada, também pela escolha de seu ancestral; Allport escolheu Comte como um ancestral por sua ligação com o positivismo, fato que daria à Psicologia Social o caráter de uma ciência, segundo sua análise. Deste modo, enquanto Allport com a escolha de seu ancestral apontava para a descontinuidade, Moscovici ao escolher Durkheim, enfatiza a continuidade, uma vez que existe uma clara continuidade entre os estudos das representações coletivas de Durkheim e os estudos mais modernos das representações sociais de Moscovici (ibid.).

Ao analisar o que ele chama de a pré-história das representações sociais, Farr nos diz que a maior parte dos teóricos anteriores à II Guerra Mundial, distinguiam dois níveis de fenômenos: o individual e o coletivo. Exemplifica com a distinção feita por Wundt, entre uma psicologia fisiológica e uma psicologia social e, ainda, Durkheim que distinguiu entre o estudo das representações individuais e o estudo das representações coletivas. Le Bon distinguiu o indivíduo das massas e Freud tratou o indivíduo clinicamente e desenvolveu uma crítica psicanalítica da cultura e da sociedade (ibid.).

Ao contrastar a racionalidade do indivíduo com a irracionalidade das massas, Le Bon, preparou o campo para a individualização da Psicologia Social, Allport estendeu suas metodologias de estudo das massas para medir a opinião pública e estudar os comportamentos institucionais.

O confronto que Le Bon (1961) realizou em seus estudos ajudou, ainda, a estabelecer um elo entre a Psicologia Social e a psicopatologia, tendo influenciado fortemente o desenvolvimento do pensamento de Freud, especialmente durante a década de vinte. Freud é importante na história das representações sociais, de acordo com Farr, por duas razões principais: ele se situava entre a cultura da Alemanha e a da França, tendo sido influenciado por Wundt e Le Bon, e foi o autor da teoria cuja difusão, na França, foi o objeto de análise da obra de Moscovici: *La Psychanalyse: son image et son public*.

A importância de Freud para a revisão histórica das representações sociais vincula-se, ainda, ao fato de que ele estava interessado na cultura, tal qual Wundt e, como Le Bon, estava interessado nas formas de influência social, mas diferentemente de ambos, ele foi capaz de inter-relacionar os dois campos em seus estudos sobre os sonhos. Afirmou que embora os sonhos sejam pessoais àquele que os sonha, tornam-se interpessoais no contexto da psicoterapia. O conteúdo dos sonhos é influenciado pela cultura de quem sonha. **“A forma e o conteúdo dos sonhos são reflexos, sobre o indivíduo, daquelas representações coletivas que eram objeto de interesse tanto para Wundt como para Durkheim”** (Farr, 1995, p. 39).

O conceito de gesto humano de Wundt foi utilizado por Mead no desenvolvimento de uma teoria do self humano, criticando a natureza individual da mente presente na psicologia fisiológica de Wundt. O trabalho de Mead é extremamente relevante para a teoria das representações sociais; primeiro, pelos seus modelos de mente explicitamente sociais, sintetizando fenômenos coletivos e individuais; segundo, pela sua ênfase na importância da linguagem, enquanto forma de expressão social distintiva dos seres humanos. A longa tradição alemã em relação à psicologia da linguagem pode ser demonstrada a partir dos estudos de

Humboldt, Herder, Hegel, passando por Wundt, por Mead, nos Estados Unidos, até chegar a Vigotsky, na Rússia. Existe, ainda, uma outra relação importante entre a obra de Mead e a teoria das representações sociais: as posições de Mead e de Moscovici, com relação às distinções feitas por Durkheim entre representações individuais e coletivas, e por Wundt entre psicologia fisiológica e social, são semelhantes. "Onde Durkheim e Wundt colocam uma antítese entre o individual e o coletivo, Moscovici e Mead (...) produzem uma síntese. (Farr, 1984).

A partir de sua retomada, o campo das investigações referenciadas nas representações sociais tem se destacado pela riqueza da produção teórica e empírica, marcadas pela diversidade de estudos desenvolvidos. No âmbito internacional, apontamos entre seus estudiosos autores como Vygotsky, Jodelet, Palmonari, Leontiev, Doise, além do seu iniciador, Moscovici. No Brasil, o debate geral sobre o tema, tem envolvido autores, como Mary Jane Spink, Celso Pereira Sá, Maria Alice da Silva Leme, Silvia Tatiana M. Lane, Edson Alves de Souza Filho, Leila Maria Salles, Margot Campos Madeira, entre outros. Deste modo, pode-se considerar os estudos das representações sociais, como uma área de investigações que vem se desenvolvendo com extrema rapidez, **"delineando uma produção acadêmica e definindo focos de produção temática, na área das ciências sociais"** (Spink, 1995, p. 15)

A teoria construída por Moscovici, segundo Farr, contribui significativamente para nossa compreensão dos fenômenos coletivos. **"Esse enfoque globalizante no estudo dos fenômenos coletivos é uma tradição de pesquisa européia e não apenas francesa"** (1995, p. 48). Por outro lado, na América do Norte, o enfoque predominante nas pesquisas da Psicologia Social tem sido a individualização. Isso ocorre, em grande parte, devido a sua

ligação com os pressupostos positivistas e, num período mais recente, como consequência da migração dos psicólogos gestaltistas da Áustria e da Alemanha para a América do Norte.

Em uma publicação organizada por Farr (1984), Moscovici refere que teve satisfação em perceber que, finalmente, os psicólogos americanos estão preparados para reconhecer, embora sem nominá-la, a importância das representações sociais. Exemplifica sua afirmação com os trabalhos de Nisbett e Ross, (1980), sobre predições de comportamentos futuros.

As pesquisas mais recentes, vinculadas ao grupo europeu, incluem, além dos estudos de cunho mais teórico, como os desenvolvidos por Moscovici e Barbichon (1965), Ackermann e Zygoris (1974), Roqueplo (1974), outros onde são examinadas as dinâmicas das mudanças técnicas e teóricas como, por exemplo, os estudos de Claudine Herzlich (1973) sobre as representações da saúde e da doença e, posteriormente, sobre as representações do corpo. O problema da modificação nas representações sociais e sua evolução constitui o centro dos estudos desenvolvidos por Jodelet (Jodelet, Moscovici, 1975). Outro estudo totalmente original, foi desenvolvido por René Kaes (1976) sobre a construção de representações sobre o que constitui um grupo, desenvolvidas por integrantes de grupos psicoterápicos. Destacamos, ainda, o trabalho de Jodelet, em colaboração com Stanley Milgram (1977) sobre as imagens sociais de Paris, mostrando que **“o espaço urbano, ou a matéria prima [sic] do dia a dia [sic], é totalmente determinado pelas representações, e não é, de nenhum modo, tão artificial como estamos acostumados a crer”** (Moscovici apud Farr, 1984).

As investigações desenvolvidas transformaram a psicologia social, ela não é mais o que era há meio século atrás. A valorização das exigências teóricas, a análise acurada dos fenômenos de estudo e a clareza sobre as limitações explicativas da teoria representam avanços

significativos na disciplina. Sem dar a tarefa por concluída. Moscovici (1984), propõe que enfrentemos um estudo detalhado do desenvolvimento de nossas representações, desde a infância até a maturidade. Isso nos conduziria a um elo muito mais amplo entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia social que, somadas a certos aspectos da vida cotidiana, poderiam reconstruir uma ciência mais geral. Moscovici aponta essa linha investigativa como possibilidade de concretização de uma observação de Vigotsky, que diz: **“O problema do pensamento e da linguagem extrapola os limites da ciência natural e se torna o problema central da sociologia humana, isto é, da psicologia social”** (Vigotsky apud: Farr, 1984, p. 67).

No Brasil, o interesse pelo tema é relativamente recente. As investigações desenvolvidas têm incluído trabalhos que abordam questões teóricas e metodológicas, como os de Madeira (1991), Sá (1995) e Lane (1995) sobre os pressupostos, o conceito e o estado atual da teoria, nos quais os autores procuram explicitar os elementos básicos da teoria a partir de Moscovici e Jodelet, principalmente. Nessa mesma linha, Leme (1995) trabalha com as críticas e os questionamentos que a teoria vem sofrendo, principalmente, no âmbito europeu.

As questões metodológicas são abordadas por Souza Filho (1993), Wagner (1995), Guareschi (1995), Spink (1995), entre outros, em trabalhos que apresentam discussões detalhadas dos problemas relacionados aos limites e possibilidades da teoria das representações sociais, enquanto explicação científica, propondo uma nova concepção de rigor em ciência.

O estudo das implicações e relações das representações sociais com a ideologia têm sido objeto de análise de autores como, por exemplo, Sawaia (1993) e Spink (1993) este encontro segundo as autoras, seria uma possibilidade de desfeticizar o tema.

Além dos estudos pontuais apresentados, encontramos inúmeros trabalhos que utilizam a teoria das representações sociais em estudos sobre aspectos específicos de sua construção, origem e evolução. A título de exemplo, lembramos os estudos de Guareschi (1995) acerca das representações entre os neopentecostais sobre a relação entre “dinheiro e salvação”; Castro (1993), sobre as representações sociais da prostituição na cidade do Rio de Janeiro; Arruda (1993), que trabalhou sobre as representações de ecologia e desenvolvimento de especialistas em formação; Rangel (1992), abordando as representações sociais enquanto opção teórico-metodológica para a produção de conhecimentos em didática e Sá et ali (1990), investigando as representações sociais da escola pública junto à população de uma favela do Rio de Janeiro.

2.1 Usos do conceito

Nos parágrafos que seguem, tentaremos colocar as idéias de alguns estudiosos das representações sociais ou de seus pressupostos, no sentido de acompanhar o seu desenvolvimento até o momento. Inicialmente, analisaremos a compreensão da teoria marxista sobre as representações sociais, enquanto uma mudança de paradigma com implicações significativas. Em seguida, buscamos a compreensão de Gramsci sobre essas questões. Ao trabalhar com a retomada da teoria das representações sociais realizada por Moscovici e seus colaboradores, analisamos a teoria das representações coletivas de Durkheim, que serviu como ponto de partida para os estudos de Moscovici. Interessa, ainda, a interpretação construída por Habermas, sobre o tema, uma vez que ele também utiliza a teoria das representações coletivas de Durkheim para a construção de sua teoria da ação comunicativa.

2.1.1 Representações sociais e classes sociais

Ao analisar a compreensão produzida sobre as representações sociais até o nascimento do materialismo dialético, Marx afirma que “os homens sempre fizeram falsas representações sobre si mesmos” (Marx ; Engels, 1984, p. 17). Para ele, o núcleo da filosofia neo-hegeliana estava constituído pela crença de que os homens organizavam suas relações a partir das representações que faziam de Deus. Nesta concepção, os homens seriam dominados e determinados por suas representações e conceitos: a crença de que o mundo real é produto do mundo das idéias.

Além de criticar a prevalência das idéias sobre o real na construção de representações sociais, Marx, ressalta que estas representações mantinham, quase sempre, um ponto de partida religioso. Deste modo, aquilo que se entendia por consciência, era uma consciência religiosa. Proclamava, assim, as representações metafísicas, políticas, jurídicas ou morais, como representações religiosas. A religião tratada como a causa última, levando toda relação dominante a converter-se em uma relação religiosa. Por serem religiosas, essas relações dominantes convertem-se em cultos, dogmas e crenças: o real é canonizado (ibid.).

Esta relação canonizada transforma as representações, os pensamentos, os conceitos, ou seja, os processos da consciência humana, em verdadeiros grilhões do próprio homem. As relações humanas, toda a atividade dos homens e suas práticas sociais, estariam, assim, limitadas pelas suas representações e suas idéias.

O aspecto fundamental, na diferenciação entre a compreensão das representações sociais, antes e depois do materialismo dialético, reside, portanto, na definição do seu processo de

construção. Para Marx, as representações não são arbitrárias, nem dogmáticas; são os sujeitos reais em suas ações cotidianas e de acordo com suas condições materiais de vida, incluindo-se aí, aquelas, já encontradas e as que são produto de sua ação/relação com a natureza e com os outros homens que constróem as suas representações sociais; ou seja, ao reproduzirem sua existência, os homens produzem sua consciência sobre si mesmos, suas representações do concreto vivido.

Dito de outro modo, sujeitos determinados, em determinadas relações de produção, enquanto produtores de suas existências materiais estabelecem entre si relações sócio-políticas e culturais determinadas, que constituirão suas representações sobre o vivido.

“A produção de idéias, de representações da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. (...) Os homens são produtores de suas representações, de suas idéias etc. (...) A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.” (Marx; Engels, 1984, p. 36-7)

As representações que elaboramos são representações a respeito de nossas relações com a natureza, sobre nossas relações mútuas ou a respeito de nós mesmos. É evidente que essas representações são a expressão consciente - real ou falsa - de nossas verdadeiras relações de produção e de intercâmbio. Mesmo quando sejam falsas ou ilusórias as representações serão conseqüentes de uma atividade material e de relações sociais limitadas. Sendo assim, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na compreensão dialética, as representações, as idéias, são produzidas de forma diferenciada por cada uma das classes sociais. Historicamente, as idéias da classe dominante têm sido, em diferentes épocas,

as representações dominantes, ou seja, a classe social, que detém a força de produção material da sociedade, é, concomitantemente, sua força espiritual dominante. As representações dominantes são, portanto, aquelas que expressam as idéias da dominação. A classe social que regula a produção e distribuição dos bens materiais domina, também, a produção e distribuição das idéias de seu tempo e, é claro, cuidará para que sejam favoráveis à sua reprodução, enquanto dominante. Cuidará, ainda, de que tais idéias sejam concebidas como autônomas, universais, de modo que pareçam separadas das relações que as produziram fazendo crer que é a própria "idéia" que nos domina.

A perspectiva de classe não é a única implicada no processo de construção das representações sociais, mas tende a ser determinante na produção da consciência dos sujeitos e dos grupos. No sistema capitalista, as relações de dependência, domínio e alienação encontram-se no centro da produção material e espiritual. Como as relações de produção não se apresentam claras, ordenadas, as representações se produzem de modo incompleto, evasivo ou, até mesmo, invertido (Ianni, 1988).

É evidente que a dominação da classe que detém os meios de produção materiais e espirituais não ocorre sempre e pacificamente, ela envolve todas as lutas possíveis e impossíveis que visam manter ou destruir uma posição hegemônica (Gramsci, 1986). Nessas lutas, à medida que socializam suas experiências comuns nas suas relações de trabalho e vivências cotidianas, os dominados compreendem mais claramente o caráter alienado e antagônico de suas representações sobre o concreto vivido. Constróem a compreensão sobre as relações entre o pensamento e o objeto, entre as representações e a realidade, como constitutivas de ambos em um todo significativo.

Brühl, destaca que Hegel já criticava aquilo que caracterizou como “o medo do objeto”, que impediria a construção de um pensamento verdadeiramente científico. Na análise de Brühl, Marx perdeu este “medo”. Ele reconhece a procura da racionalidade do pensamento real no concreto vivido.

“O concreto é concreto, porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida e, portanto, o ponto de partida, também da percepção e da representação.”
(Marx apud Brühl apud Haguette, 1990, p. 69-70)

Deste modo, a representação reúne o conceito (significado) e o objeto (o significante). A intimidade entre o sujeito e o objeto representado se expressa, ainda, na compreensão de que o sujeito representará o objeto a partir de suas experiências pessoais e interações sócio-grupais anteriores (Rangel, 1992).

Ao explicar o método de análise que construiu, a fim de desenvolver suas investigações sobre a economia política, Marx nos diz que em um primeiro passo **“reduziu a plenitude das representações a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”** (1983, p. 219).

A categoria fundamental, para tratar do campo das idéias, no marxismo, é a consciência, consciência constituída e constituinte nas e das representações, idéias e pensamentos. É uma propriedade da matéria altamente organizada - o cérebro humano - capaz de refletir a realidade concreta, reconstruindo, a nível de representação mental, o mundo material. Nesse processo de reconstrução do real, a consciência permite ao homem a compreensão do mundo vivido,

constituindo um saber, um conhecimento sobre este mundo. Logo, o conhecer é um ato da consciência humana.

O conhecimento, com base em uma práxis e representando os fenômenos da realidade vivida, permite a produção, o aperfeiçoamento do vivido e, por outro lado, possibilita sua transformação, seu desenvolvimento. O êxito da práxis humana demonstra a correspondência ou não entre nossas representações e o mundo objetivo das coisas percebidas. Nesse processo de constituir-se enquanto humana, a consciência do homem manifesta-se em primeiro lugar enquanto consciência de si mesma, enquanto representação de si através do outro. É pois, na relação com a natureza e com os outros homens, que as representações nascem. Desse modo, desde o seu nascimento, constituem-se como produtos sociais.

As relações que possibilitarão a representação do mundo vivido e constituirão a consciência enquanto categoria fundante têm lugar na vida em grupo. As formações sociais exigem o estabelecimento de formas de comunicação e, esta necessidade recíproca de dizer-se ao outro, instaura o nascimento da linguagem. Segundo Marx, Engels **“a linguagem é tão velha quanto a consciência real, prática, existindo também para outros homens, existindo, portanto, socialmente para eu mesmo também”** (1984, p. 33).

A teoria marxista coloca, portanto, como fundante das representações sociais, a base material, as relações de produção da vida e dos bens necessários à sua reprodução. Deste modo, vincula as idéias elaboradas à condição de classe social dos sujeitos representativos. Gramsci, esclarece esta relação entre forças materiais e representações, defendendo que, dialeticamente, as forças materiais são o conteúdo e as representações, a forma, sendo inconcebível uma sem a outra. Para ele, as representações sociais possuem um potencial

transformador, ao mesmo tempo em que nos vinculam, enquanto sujeitos coletivos, a um grupo, que é assim nominado, exatamente por compartilhar um pensar e um agir comuns (Gramsci, 1986).

Minayo (1994), destaca que a contribuição de Gramsci, no estudo das representações sociais, vincula-se à análise do caráter de conformismo de que elas são portadoras e das diferenças de abrangência deste conservadorismo, nos diferentes grupos sociais. Por outro lado, ele nos alerta para os aspectos dinâmicos e geradores de mudanças que coexistem com o conformismo, constituindo a contradição que possibilita o movimento de composição das diferentes concepções de representações sociais de qualquer grupo em determinada época histórica.

2.1.2 Os estudos de Moscovici

O estudo das representações sociais foi retomado na década de 60 por Moscovici, retomado em função de que, ao longo das décadas anteriores, a tradição behaviorista limitada aos estudos do indivíduo ou de pequenos grupos em suas relações não formais, constituiu-se em obstáculo à expansão dos estudos das representações sociais (Moscovici apud Alves-Mazzotti, 1994). Em anos mais recentes, principalmente nas duas últimas décadas, os avanços atingidos pela epistemologia construtivista e a ênfase nas análises qualitativas do real, aliados à crescente busca de compreensão do papel do simbólico na construção da subjetividade humana, contribuíram para a redescoberta das representações sociais, enquanto campo de investigação. Assim, as representações sociais passam a constituir-se em um dos recursos para as pesquisas na área das ciências sociais, oferecendo novas possibilidades de entendimento dos

mecanismos sócio-psico-cognitivos de construção de conceitos/imagens do mundo vivido (Habermas, 1987).

A retomada das reflexões, em torno das possibilidades de compreensão do real, através da pesquisa e do debate teórico, acerca das representações sociais, tem como pioneiro o trabalho de Moscovici. Ele elabora sua teoria, partindo da retomada do conceito de representações coletivas, proposto por Durkheim, lançando as bases conceituais e metodológicas sobre as quais vêm se desenvolvendo inúmeras discussões e aprofundamentos.

É necessário, no entanto, destacar que embora admitindo como óbvio que o conceito de representações sociais tenha chegado até nós através de Durkheim, Moscovici estabelece diferenças fundamentais entre a sua compreensão e a de Durkheim sobre as representações sociais. Segundo ele, Durkheim, com seu olhar sociológico, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise. Compara a função teórica das representações na sociologia com a dos átomos na física mecânica ou a dos genes na genética tradicional; ou seja, átomos e genes eram tidos como existentes, mas ninguém se importava com suas funções ou com o que pareciam. Do mesmo modo, sabia-se que as representações existiam nas sociedades, mas ninguém se importava com sua estrutura ou dinâmica interna. Para a psicologia social, por outro lado, o que importa é penetrar o interior para descobrir os mecanismos internos e a vitalidade das representações sociais o mais detalhadamente possível; isto significa cindir as representações de modo semelhante ao que foram cindidos os átomos e os genes. Nesse sentido, parece-nos importante analisar a compreensão durkeïniana sobre as representações coletivas.

A análise das representações coletivas, desenvolvida por Durkheim (1978), parte das representações religiosas, as quais ele classifica como **“o sistema de símbolos através dos quais a sociedade se torna consciente de si mesma”**. Ao estender esta compreensão das representações para a lei, a moral, os costumes, as instituições políticas, práticas pedagógicas, enfim, a todas as formas de vida coletiva, Durkheim constituiu a centralidade do símbolo compartilhado para tudo o que se refere à vida social, que ele denominou de consciência coletiva (ibid.).

Em seus estudos sobre a consciência coletiva, Durkheim (1978) procura elucidar a origem das normas das instituições e dos seus valores, apontando para as raízes sacras da autoridade moral das normas sociais. Segundo ele, a obrigação constitui uma das primeiras características das regras morais. Entre a regra moral e a sua consequência existe uma relação do tipo convencional, em decorrência da qual o comportamento de acordo com a norma é recompensado e o comportamento desviante é punido. É o que Durkheim define como **“caráter obrigatório da regra moral”** (Durkheim, 1978).

A universalidade das expectativas de comportamentos normatizados moralmente, dirigem-se a todos os membros de uma comunidade; a moral começa, então, onde começa a vinculação a um grupo. A vontade ou a necessidade de pertencer ao grupo faz com que a regra moral não seja sentida como algo externo ao indivíduo, mas como uma necessidade de superação de si mesmo, interna a cada um e a todos os integrantes de um grupo.

Em sua fenomenologia da moral, Durkheim (1978), assinala as semelhanças entre as regras morais, tidas como válidas pelos diferentes grupos, e a **“aura do santo”**. De acordo com o autor, nossa atitude frente ao sagrado, ou mesmo frente à autoridade moral é uma atitude de

entrega e de estranhamento. O santo desperta nos crentes a mesma atitude ambivalente que a autoridade, pois o santo possui uma aura que ao mesmo tempo que nos afasta, também, nos aproxima, aterroriza e encanta. O objeto sagrado nos inspira medo, respeito, adoração, ao mesmo tempo que nos mantém afastados dele.

A partir das analogias estruturais que estabelece entre o santo e o moral, Durkheim conclui que a moral tem uma base sacra. Partindo das crenças, ele entende a religião como expressão de uma consciência coletiva, supra-individual. E essa sociedade ou coletivo formada pela associação dos membros de um grupo, “essa pessoa coletiva”, possui uma estrutura que transcende a consciência das pessoas individuais.

Desse modo, Durkheim (1978) afirma que não há nenhuma sociedade que não sinta a necessidade de reavivar, periodicamente os sentimentos e as idéias coletivas que formam sua unidade. Assim, parece-nos que Durkheim entende a consciência coletiva como a totalidade das representações dotadas de autoridade social que são compartilhadas por todos os integrantes de uma determinada sociedade ou grupo. Inicialmente, o autor, aponta para o fato de que o núcleo da consciência coletiva se produz e regenera na prática de uma comunidade de fé, onde os membros do grupo se orientam por símbolos religiosos e a unidade das representações sociais aparece sob a categoria do santo (ibid.).

Desse núcleo básico ligado aos símbolos religiosos, segundo Durkheim, derivam as normas institucionais das obrigações frente ao coletivo. Sem dúvida, a autoridade do santo não pode desaparecer sem deixar substituto e, para o autor, ela será substituída pelo contrato. O contrato é por excelência o instrumento com o qual se efetuam as mutações. No princípio, os direitos dos deuses passam para o coletivo; os direitos de propriedade se diferenciam, depois,

por subcoletivos, tribos e famílias. Posteriormente, nas sociedades diferenciadas, a consciência coletiva se materializa no Estado, que passa a cuidar da legitimidade do poder (Durkheim, 1987).

À medida que as estruturas sociais se diferenciam, os indivíduos socializados se liberam daquela consciência coletiva e determinante, que absorve toda sua personalidade, ao mesmo tempo que se afastam do consenso de base religiosa em direção a um consenso democrático, com base na reflexão, no espírito crítico e, portanto, com menos passividade. Durkheim caracteriza esta evolução da sociedade mecânica à orgânica em três planos distintos: a racionalização das imagens de mundo, a universalização das normas morais e jurídicas e a progressiva individualização dos próprios sujeitos (Durkheim, 1987).

A racionalização das imagens de mundo é descrita pelo autor como um processo de abstração que sublima os poderes míticos convertendo-os em deuses transcendentais e, finalmente, em idéias e conceitos, que dão lugar as representações sociais. Durkheim vê nos fenômenos do individualismo moderno indícios de uma valorização quase religiosa do indivíduo, de um culto a pessoa. Esta individualização, segundo ele, pode ser medida pelo aumento da autonomia pessoal na medida em que o indivíduo possui algo que lhe pertence, que o individualiza, na medida em que ele é algo mais que uma simples encarnação do tipo genérico de sua raça e de seu grupo. Deste modo, se por um lado, se tem presente que a consciência coletiva se reduz cada vez mais ao culto do indivíduo, salta aos olhos que o que caracteriza a moral das sociedades organizadas, em comparação com as sociedades primitivas (se é que podemos utilizar esta denominação) é o fato de se caracterizarem por serem mais humanas e, portanto, mais racionais.

Sintetizando, o núcleo da consciência coletiva, proposta por Durkheim, é constituído de um consenso normativo que se produz na prática ritual do sacro, orientada por símbolos religiosos onde a unidade do coletivo aparece nas categorias do santo. A identidade coletiva, assim construída, define o círculo daqueles que podem entender-se a si mesmos enquanto grupo social. As ações simbólicas do rito podem ser entendidas como resíduos de uma etapa de comunicação já superada no âmbito da sociedade contemporânea, onde tem a formação de um sistema de instituições, por um lado e, por outro, a estrutura própria dos indivíduos socializados, ou seja, o nascimento das instituições e a formação de subjetividades constituem o núcleo de formação do mundo social e de suas representações.

Ao analisar as produções de Moscovici e seus seguidores, Deutscher (apud Farr, 1984) afirma que Moscovici iniciou seu trabalho onde Durkheim terminou, transformando o conceito de representações sociais em um fenômeno sujeito à análise. Destaca, ainda, que os estudos do grupo de Moscovici apontam em uma direção que busca alternativas aos padrões dominantes do pensamento no que se refere ao comportamento humano e aos processos sociais.

Declara, também, Deutscher (apud Farr, 1984) que os autores ligados ao que ele denomina de “Escola Francesa” são neo-Durkheimianos, remanescentes da “sociologia crítica da Escola de Frankfurt, da psicologia radical e da sociologia dos anos 60, da etnometodologia, da psicologia radical e da sociologia humanística, do interacionismo simbólico e, em geral, do movimento fenomenológico nas ciências sociais. Acredita o autor que eles se distinguem não apenas pelo seu compromisso com o conceito de representações sociais, mas também pelo seu estilo metodológico e sua crítica e rejeição às teorias e metodologias contemporâneas.

As investigações realizadas por Moscovici (1978), procuram construir uma noção psicossocial das representações sociais, dialetizando as relações entre o sujeito e a sociedade, afastando-se da perspectiva psicologizante de sua época. Seus estudos sugerem uma rejeição do cientificismo que define a ciência social moderna em termos comportamentais, bem como rejeita o positivismo, que a apresenta como ciência natural. As representações sociais podem, então, ser entendidas como

“Teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (Moscovici, 1978, p. 51).

A análise das representações sociais, neste cenário, permite detectar os valores, a ideologia e as contradições do real representado, possibilitando o delineamento de uma postura compreensiva dos comportamentos sociais estabelecendo um forte elo de relação entre o marco conceitual da psicologia social e da sociologia.

Para atingirmos, no entanto, este nível de compreensão, Jodelet nos alerta para a necessidade de estudarmos as representações sociais **“articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir”** (1989, p. 41).

O próprio Moscovici (apud Farr, 1984) chama a atenção para as diferenças entre o que ele denomina de pensamento primitivo e pensamento científico, quando trabalharmos com as

representações sociais. Ele destaca que o pensamento primitivo está baseado “no poder ilimitado da mente em transformar a realidade. O pensamento científico, por outro lado, está embasado em uma crença oposta, qual seja a de que **“os objetos tem um poder ilimitado de transformar o pensamento”**, de determinar sua evolução e de ser interiorizado na e pela mente. Enquanto a primeira visão nos possibilitou sobreviver por milhões de anos, a segunda conseguiu avançar em poucos séculos, no entanto, devemos aceitar que ambas, cada qual a seu modo, representam um aspecto real da relação entre nossos mundos internos e externos.

A psicologia social é uma manifestação do pensamento científico e, por isso, quando estuda o sistema cognitivo, pressupõe que os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas e acredita que compreender o real consiste em processar informações. Dito de outro modo, nós percebemos o mundo tal como ele é, todas as nossas percepções, idéias e atribuições, são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico.

O autor, no entanto, destaca alguns fatos que, segundo ele, contradizem esses pressupostos. O primeiro deles diz respeito a observação familiar de que nós não estamos conscientes de alguns fenômenos bastante óbvios; de que nós muitas vezes não conseguimos ver o que está diante de nossos olhos. Essa dificuldade não se deve, muitas vezes, à falta de informações, mas a uma fragmentação pré-estabelecida da realidade, uma classificação de pessoas, coisas e fenômenos, que torna algumas visíveis e outras invisíveis aos nossos olhares.

Uma segunda dificuldade apontada por Moscovici (apud Farr, 1984), refere-se ao fato de que nós, muitas vezes, percebemos que alguns fatos que aceitamos sem muita discussão, que são básicos ao nosso entendimento e comportamento, repentinamente transformam-se em

meras ilusões. Exemplifica com a crença que nos acompanhou por milhares de anos de que o sol girava em torno da terra e, que apesar de sabermos desde Copérnico que é a terra que gira em torno do sol, nós ainda vemos o que nossos antepassados viam.

Por último, ele nos alerta para a necessidade de estarmos atentos às próprias representações enquanto possibilidades de definição ou indefinição do real. Nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas a determinadas definições comuns ao nosso grupo, à comunidade a qual nós pertencemos. Desse modo, notamos que a intervenção das representações tanto pode nos orientar para o que é visível, como àquilo a que nós temos que responder ou relacionam a aparência à realidade. Isso não quer dizer que as representações não correspondem a algo que nós chamamos de mundo externo, simplesmente visa destacar que, no que se refere à realidade, as representações são tudo o que nós temos para fundamentar nossas decisões (Moscovici apud Farr, 1984).

Isto significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações “**superimpostas**” aos objetos e às pessoas que lhes dão certa “**vaguidade**” e as faz parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos um indivíduo ou objetos, fenômenos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já vivenciamos, as suas recordações que preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. Assim, as realidades representadas são apenas um elemento de uma cadeia de reações de percepções, opiniões, noções e vidas, organizadas numa determinada seqüência. O autor enfatiza que é essencial lembrar tais questões quando nos aproximamos do domínio da vida mental das representações sociais (Moscovici apud Farr, 1984, p. 8).

Deste modo, cada um de nós está cercado, tanto individual quanto coletivamente, por palavras, idéias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e penetram nossas mentes, quer queiramos ou não, e que nos atingem mesmo que não saibamos. Se aceitamos que sempre existe certa quantidade, tanto de autonomia, como de condicionamento em cada ambiente, seja ele natural ou social e, em nosso caso em ambos, dizemos que as representações possuem duas funções:

Em primeiro lugar, elas categorizam os objetos, pessoas ou fenômenos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, localizam-os em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de um certo tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas ou coisas. Os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Assim, nós estabelecemos que a terra é redonda, associamos o comunismo com a cor vermelha, o fracasso escolar com a doença,.... Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adapta exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser aceito, nem compreendido ou decodificado.

Essas convenções nos possibilitam conhecer o que representa o quê: uma mudança de direção ou de cor, indica movimento ou temperatura; um determinado sintoma provém, ou não, de uma determinada doença; eles nos ajudam a resolver o problema geral de saber como interpretar uma mensagem como significativa em relação a outras, ou como um acontecimento casual. Os exemplos mostram como cada experiência é somada a uma realidade predeterminada, que define fronteiras, distingue imagens, separa mensagens significantes das não significantes; ligando cada parte ao todo, colocando cada um numa categoria distinta. Nós pensamos através de uma linguagem; organizamos nossos pensamentos de acordo com um

sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos o que as convenções subjacentes nos permitem ver, e, muitas vezes, nós permanecemos inconscientes dessas convenções (Moscovici apud Farr, 1984).

Uma segunda função que Moscovici aponta para as representações, é a de que elas são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é a combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que comecemos a pensar, que decreta o que deve ser pensado. Uma criança nascida hoje em qualquer país ocidental, por exemplo, encontrará em seu mundo vivido uma série de respostas prontas, num jargão psicanalítico, ou da psicologia mecanicista, ou uma psicologia que considera o homem como se fosse uma máquina, ou o paradigma científico duma comunidade específica (ibid.).

A partir das funções e características definidas por Moscovici, as representações sociais estão presentes em todas as interações humanas, sejam elas desenvolvidas entre duas ou mais pessoas ou entre dois ou mais grupos, aliás, é isso que as caracteriza, ou seja, o foco definidor de uma interação é o fato de que elas estão psicologicamente representadas em cada um dos participantes. Tais representações aparecem, pois, para nós quase como objetos materiais, pois são o produto de nossas ações e comunicações. Elas possuem, algumas vezes, uma atividade profissional, principalmente quando nos referimos aos pedagogos, sacerdotes, pensadores, intelectuais, representantes da ciência, da cultura ou religião, cuja tarefa é criá-las e transmiti-las, muitas vezes, sem nem mesmo sabê-lo ou querê-lo (ibid.).

As representações sociais são criadas por pessoas e grupos no transcorrer da comunicação e da cooperação. Uma vez criadas, elas criam vida própria,

“circulam, se encontram, atraem-se e se repelem, e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto que velhas morrem. Como consequência disso, para compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela ou aquelas das quais ela nasceu. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. Isso porque, ao criar representações, nós somos como o artista, nos inclinamos diante de nossa obra e a adoramos como se fosse um deus” (Moscovici apud Farr, 1984, p. 15).

Ao destacar o quão pouco avançamos no estudo das representações sociais, Moscovici, aponta como principal tarefa da psicologia social o estudo das representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto. Reforça sua indicação citando Durkheim que afirma **“que é necessário descobrir, pela comparação de mitos, lendas, tradições populares e linguagens, como as representações sociais se atraem e se excluem, como elas se mesclam ou se separam.”** (p.16).

Ao criticar a concepção durkheimiana das representações sociais, apontando-a como estática, Moscovici, destaca sua percepção das representações como estruturas dinâmicas, operando num conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem junto com suas representações. As representações nas quais ele está interessado são as das sociedades atuais, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre tem tempo suficiente para se sedimentar completamente. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores - as ciências, a religião, as ideologias oficiais - e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum.

Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de (re)construir o senso comum, o substrato das imagens e sentidos, sem o qual nenhuma coletividade pode operar. Para

sintetizar: “se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem num instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças, para nós, elas são fenômenos que necessitam ser descritos e ser explicados”. Elas são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que Moscovici usa o termo “social em vez de coletivo” (p. 21).

As representações sociais, para Moscovici (1976), são geradas por dois processos que ele denomina de ancoragem e objetivação. A ancoragem constitui-se em um processo que transforma “algo estranho e perturbador, que nos intriga, comparando-o com o paradigma de uma categoria que nós julgamos ser apropriada” (p. 23). No momento em que um objeto ou uma idéia é comparado ao paradigma de uma categoria, ele adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Tal decisão será construída por um destes caminhos: generalizando ou particularizando. É dado um sentido ao que antes não o tinha, identificamos os seres e as coisas, ajustando-os numa representação social predominante. A objetivação consiste em transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente para alguma coisa que exista no mundo físico. Entre a ilusão total e a realidade total, existe uma infinidade de graduações que devem ser levadas em consideração, pois nós as criamos. A materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala. É a arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia; é reproduzir um conceito numa imagem. A imagem do conceito, deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade, um simulacro, no verdadeiro sentido da palavra. Ela passa a possuir a

autoridade dum fenômeno natural para os que a usam. No momento em que a imagem é totalmente assimilada, o concebido é substituído pelo percebido.

Nossas representações dependem, portanto, de nossa memória. A solidez da memória impede modificações súbitas, de um lado, e de outro, fornece às representações certa dose de independência dos acontecimentos atuais, como uma riqueza acumulada nos protege numa situação de penúria. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidarmos com a memória. A primeira, a mantém em movimento, sempre tirando e colocando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com o modelo e rotula com um nome. A segunda, tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Supondo o risco de pensarmos no processo como reprodução pura e simples e, talvez, buscando enfatizar as significativas transformações entre o que é ancorado e o que é objetivado, Moscovici acrescenta:

“Representar uma coisa não é com efeito simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstruí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de realismo.” (1976, p.56.)

Ao destacar a importância de estudos nesta área, Guareschi (1995), afirma que o mérito dos estudos reside em sua luta contra uma epistemologia do sujeito puro ou uma epistemologia do objeto puro, uma vez que suas análises centram-se sobre a relação entre os dois: sujeito e objeto construindo o mundo. Outro mérito que o mesmo autor destaca é o fato de que Moscovici se permitiu olhar para a sociologia, encontrar conceitos e trazê-los para o domínio

da psicologia social. A apropriação crítica que Moscovici realiza da sociologia durkheimiana também é considerada como um aspecto positivo da teoria das representações sociais. A capacidade de pensar com e contra Durkheim, dando-se conta do perigo implícito na imobilidade do coletivo que Durkheim propõe e revertê-la para uma compreensão dinâmica do social, qualifica o trabalho desenvolvido, de acordo com Guareschi .

As dimensões cognitiva, afetiva e social, presentes na própria noção de teoria das representações sociais dão-lhe um caráter inovador na análise das práticas sociais que desejamos questionar.

É nesta perspectiva de construção de um saber mais democrático, considerando a intimidade entre o sujeito e o objeto da representação, mediados por uma ação comunicativa intersubjetiva, que a teoria das representações sociais se apresenta como um referencial extremamente importante para este estudo. Ela poderá constituir-se no dado empírico do qual partiremos para a análise dialética do fazer concreto e consciente de educadores situados, social e historicamente, frente ao fracasso escolar.

2.1.3 O enfoque de Habermas

As construções de Durkheim sobre a consciência coletiva são abordadas como ponto de partida para a reconstrução da teoria das representações sociais de Moscovici e por Habermas na construção da teoria do agir comunicativo. Esse aporte teórico comum nos instiga a analisar a reflexão produzida por Habermas acerca das colocações durkheimianas, para depois analisarmos seus desdobramentos nos estudos de Moscovici.

A análise de Habermas sobre os escritos de Durkheim inicia com um questionamento: em que direção têm se transformado os determinantes da ação regida por normas? Ele se propõe a responder esta questão guiado pela hipótese de que as funções de integração social e as funções expressivas que no princípio são cumpridas pela prática ritual, passam à ação comunicativa em um processo no qual a autoridade do santo vai sendo gradualmente substituída pela autoridade do consenso, isto implica em uma emancipação da ação comunicativa com relação aos contextos normativos protegidos pelo sacro. A passagem de uma ação fundada no sacro para uma ação com base no consenso se constrói pela via de uma “**lingüística**” do consenso normativo básico assegurado pelo rito (Habermas, 1987, p. 112).

Por um lado, as experiências do tipo normativo e expressivo, que procedem do âmbito da atualização ritual da identidade coletiva, são formuladas como proposições e acumuladas como um saber cultural. Por outro, o saber religioso tem que unir-se com o saber profano procedente da ação instrumental e da cooperação social. À medida que a prática comunicativa cotidiana adquire peso próprio, as imagens de mundo se vêem na necessidade de assimilar o saber profano que lhes penetra e cuja influência são cada vez menos capazes de regular. As convicções devem cada vez menos sua autoridade à força fascinadora da aura do santo e cada vez mais a um consenso, não simplesmente reproduzido, senão que alcançado, isto é, construído comunicativamente, através da linguagem (ibid.).

Nesse processo, a comunidade de fé religiosa, onde começa a cooperação social, se converte em uma comunidade de comunicação, sujeita à necessidade de cooperar e às coações que dita cooperação leva consigo. Habermas destaca que, no curso do processo de individualização, o sujeito precisa retrair sua identidade por detrás das linhas do mundo da vida concreto. Acrescenta que Mead e Durkheim definem a identidade dos indivíduos em relação

com a identidade do grupo ao qual pertencem. A unidade do coletivo constitui o ponto de referência da comunidade de todos os seus membros (Habermas, 1987).

A criança desenvolve sua identidade à medida que se forma para ela o mundo social ao qual pertence e, complementarmente a esse mundo social, um mundo subjetivo desligado do mundo externo dos fatos e das normas, ao qual tem um acesso privilegiado. Este tipo de conhecimento primário, resultante das interações comuns, socializadoras, permite situar uma pessoa no espaço e no tempo, em um contexto de vida comum no qual os espaços sociais e os tempos históricos estão estruturados simbolicamente.

Logo, as representações sociais sobre o mundo, a natureza e os outros homens nunca serão produto de uma mente alheia às preocupações cotidianas. Além disso, em nossas comunicações cotidianas, uma manifestação nunca tem significado completo por si mesma, senão que recebe parte de seu conteúdo do contexto cuja compreensão o falante supõe no ouvinte. O momento exploratório do conhecimento não pode separar-se dos contextos em que se desenvolve, estes, por sua vez, são fragmentos do mundo da vida dos sujeitos da interação. (poderíamos dizer que o mundo vivido proposto por Habermas contém as representações sociais dos sujeitos?) (Habermas, 1987).

Para Habermas, portanto, o conhecimento resulta da atividade humana motivada por necessidades e interesses desenvolvidos em processos cooperativos de interpretação centrados na linguagem visando ao entendimento intersubjetivo. Para atingirem o consenso intersubjetivo, os participantes de uma ação comunicativa precisam partir de uma compreensão de mundo compartilhada, de representações sociais comuns em seu grupo (ibid.).

É esta idéia de representações sociais subjetivas, intersubjetivas e interpretativas que, acreditamos, Moscovici amplia em seus trabalhos sobre o tema.

2.2 Críticas e desdobramentos

O desenvolvimento do campo das representações sociais tem atingido uma vasta área de investigações, como pode ser observado pelos trabalhos citados, que constituem uma pequena parcela do que vem sendo produzido, principalmente na última década. É evidente que este desenvolvimento não ocorreu de modo contínuo e linear. Iniciado na década de sessenta, foi na década seguinte que o número de pesquisas passou a crescer significativamente. Porém, é na década de oitenta que o campo de conhecimento adquire maior visibilidade, por conta, principalmente, das publicações em língua inglesa, o que permite a expansão da área para além das fronteiras européias, chamando a atenção de estudiosos e de revistas especializadas. É nessa década que se situam as primeiras críticas à teoria das representações sociais.

As críticas apresentadas referem-se, fundamentalmente, aos aspectos metodológicos e aos fundamentos conceituais da teoria apresentada. Manifestam desacordos no que se refere aos pressupostos ontológicos e epistemológicos, consistência lógica da construção teórica, validade e fidedignidade metodológica, etc. Os questionamentos feitos por Harré (1984 e 1989), por exemplo, criticam a tripla ambigüidade com que os autores utilizam o termo social: ora indicando que a representação é de um objeto social, ora apresentando a própria representação como uma entidade social, ou, ainda, para indicar que a representação é social por ser compartilhada pelo grupo. Harré defende que esta última concepção só seria aplicável a grupos reais e não a grupos "taxionômicos", criados pelo pesquisador, como acontece com freqüência nas pesquisas sobre representações sociais (apud Alves-Mazzotti, 1994, p. 69).

Outra dificuldade que tem sido apontada é o fato de os sujeitos pertencerem a vários grupos, sendo praticamente impossível garantir que sua vinculação mais intensa seja com o grupo em que o pesquisador os incluiu. Esta crítica tem sido feita, por exemplo, por Potter e Litton (1985) e evidencia a necessidade do estabelecimento de critérios analíticos na definição dos grupos, bem como uma investigação clara e detalhada sobre os sujeitos envolvidos. (ibid.).

Os mesmos autores, Potter e Litton (1985), apontam sua preocupação quanto ao tamanho dos grupos, uma vez que encontramos nos estudos desenvolvidos uma variação significativa no número de grupos estudados e no número de indivíduos que integram cada um dos grupos.

Neste debate, alguns autores como, por exemplo, Jahoda (1988), apontam para lacunas conceituais e para as ambigüidades daí decorrentes. Essas críticas nos remetem à questão do paradigma dominante de ciência:

“à contraposição entre teoria como quadro de referência conceitual - a tradição clássica na qual teoria é uma forma de olhar para os fenômenos sociais, um guia de leitura - e teoria como sistema formal de hipóteses que podem ser falsificadas por meio do rigor metodológico.” (Spink, 1993, p. 87-88).

Tais discussões desempenham um papel importante para o avanço dos estudos nesta área, levando à busca contínua de um maior rigor metodológico, que vem revelando-se profícuo e instigador. Aos questionamentos na área conceitual e epistemológica, os pesquisadores, vem respondendo com um refinamento teórico marcado pela construção de compreensões cada vez mais complexas sobre o campo de estudos das representações sociais. Os avanços não significam, no entanto, que a teoria das representações sociais seja uma teoria

pronta e acabada, existem inúmeros questionamentos sem resposta ou respondidos parcialmente, o que indica que ela se encontra em franco processo de construção.

Nesta análise preliminar do conceito de representações sociais, a partir da dialética marxista, estabelecemos sua inserção como fundante da categoria da consciência, tanto individual quanto coletiva. As representações sociais fazem parte, então, do processo de criação de conhecimentos pelo homem. Processo este que se dá no agir comunicativo e significativo do homem sobre e com o mundo e os outros homens, interpretando-o ao mesmo tempo em que o transforma e é por ele transformado num arranjo social, onde diferentes grupos lutam por se afirmar e dominar, construindo o entendimento intersubjetivo, ao mesmo tempo em que constroem a práxis histórica da humanidade.

Ao privilegiar a investigação das práxis humanas, através de suas representações sociais, a teoria das representações sociais possibilita o questionamento dos processos de construção dos conhecimentos hegemônicos. As representações de um sujeito não são isoladas, interligam-se e relacionam-se com outros conjuntos de representações e expressam uma compreensão sobre a sociedade inteira. Deste modo, o estudo das representações sociais serve para investigar os caminhos da criatividade, do imaginário e da subjetividade. Servem, ainda, para analisar as relações sociais em suas vinculações com o poder, a ideologia dominante e a exploração sócio-econômica. A orientação dos estudos das representações sociais para **“a dimensão do imaginário e do afetivo possibilita a superação da dicotomia entre cognição e emoção”** (Sawaia, 1995, p. 81).

Enfim, o uso da análise dialética das representações sociais permite resgatar o nexo biopsicossocial que reconstitui o homem em sua totalidade de pensar-agir-sentir. Nesse sentido, a

pesquisa das representações sociais “fala do que é, ao mesmo tempo que diz do que pode ser. Este ‘novo’ olhar para o real pode ‘abrir outras vias para a análise e a compreensão do processo histórico, com vistas a uma participação efetiva através do espaço da educação” (Madeira, 1991, p. 129).

O estudo desenvolvido, até o momento, possibilitou o encaminhamento de algumas noções sobre a complexidade do campo de investigações na área das representações sociais, bem como, serviu para mapear os inúmeros trabalhos e a diversidade de teóricos que vêm enriquecendo este campo do saber na atualidade, ao mesmo tempo em que nos colocam frente a uma diversidade de significados e possibilidades de análise do fenômeno real que problematizamos. Este mapeamento aponta a necessidade de estudos criteriosos sobre o tema das representações sociais, em suas diferentes “tendências”, a busca de trabalhos investigativos já concluídos em torno das representações do fracasso escolar e a constituição das relações entre ambos.

3 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O estudo realizado buscou descrever os significados das representações sociais do fracasso escolar construídas pelos professores e alunos da rede básica de ensino no Brasil e Chile.

A identificação das representações sociais que se tem do próprio exercício docente e do conhecimento que possuímos sobre ele, permeada pelo reconhecimento de que nossas representações são limitadas no tempo e no espaço, logo, passíveis de revisões e transformações em um processo de construção coletiva que se caracteriza por iniciar-se novamente a cada passo dado.

A investigação realizada procurou detectar os valores e as contradições do real representado, possibilitando o delineamento de uma postura compreensiva das representações sociais, estabelecendo uma ponte com a sociologia crítica.

Ao privilegiar a investigação da práxis humana através de suas representações sociais, buscamos questionar os processos hegemônicos de construção de conhecimentos, desvelando

suas origens, apontando suas relações com outras representações, confrontando o saber sistematizado com o saber cotidiano, visando transformar representações em conhecimento.

Estão aqui explicitados os passos para conhecer as representações dos professores e alunos envolvidos, sobre a produção do fracasso escolar. Dois enfoques nortearam nossa atividade: a) como os professores das faculdades de educação representam e abordam a produção do fracasso e, b) quais as representações do fracasso escolar utilizadas pelos professores e alunos da escola básica. Para tanto, analisamos a tese de que os professores representam o fracasso escolar como consequência da falta de condições de aprendizagem dos alunos.

No contato com os professores e alunos, procuramos respostas para questões como:

- Quais as representações dos professores e alunos sobre produção do fracasso escolar?
- Quais as influências da formação docente, das condições de trabalho, das práticas pedagógicas, das políticas e da cultura na construção das representações sociais dos professores e alunos?
- Como os professores se propõem a ensinar os alunos que apresentam dificuldades e/ou não aprendem?

Deste modo, procurando conhecer e descrever as representações sociais de alunos e professores sobre o fracasso escolar, assumimos um enfoque de pesquisa qualitativo, com características de um estudo de caso comparativo e dialético.

O estudo de caso é uma categoria de pesquisa que tem por objeto de análise uma unidade que se investiga profundamente. Caracteriza-se, principalmente, pela natureza e abrangência da unidade e pela complexidade dos suportes teóricos utilizados pelo investigador (Triviños, 1987).

O método comparativo utilizado neste estudo foi, como já referido, o que nos apresenta Bereday. Um primeiro aspecto a destacar é que a educação e, portanto, a sua análise comparativa, faz parte da cultura de um povo; dependendo dela e incluindo-se nela, logo, o processo educativo deverá ser analisado, sempre, como parte de um contexto sócio-cultural. Os estudos comparados situam-se no campo da teoria pedagógica ou dos fundamentos da educação, recebendo aportes de diversas disciplinas, o que lhes propicia características interdisciplinares e interculturais.

A primeira fase de um estudo comparativo constitui-se na descrição do fenômeno educativo em estudo. O pesquisador precisa encontrar um esquema de análise que lhe possibilite conhecer, o mais detalhadamente possível, a situação educacional que está investigando.

No momento seguinte de seu trabalho, o comparatista desenvolve a explicação e a interpretação das características descritas para o fenômeno em estudo. Para tanto, deverá identificar os fatores mais significativos que contribuíram para a configuração atual do

fenômeno analisado, suas inter-relações, causas, conseqüências, diferentes teorias e práticas pedagógicas que marcaram a educação da realidade investigada.

O pesquisador não deve perder de vista que os diferentes fatores serão analisados à medida em que se relacionem com a educação, sob pena de realizar ótimos estudos que nada ou pouco têm a ver com seu foco de trabalho. O estudo poderá incluir aspectos geográficos, econômicos, estruturais, familiares, estratificação social, políticos, religiosos, científicos.

O terceiro momento da comparação constitui-se pela justaposição dos dados das realidades estudadas. É uma etapa inicial da comparação propriamente dita, nele estabelecemos as semelhanças, as diferenças, descobrimos tendências mais ou menos gerais que possam servir como indicadores para a comparação.

A etapa final do método comparativo é a comparação propriamente dita, onde, além de estabelecermos as diferenças e semelhanças, pretende-se avaliar ou criticar, de acordo com os pressupostos teóricos do estudo, os fatos gerais ou universais que definem os fenômenos analisados e comparados.

3.1 Definição dos participantes

A investigação foi realizada nas faculdades de educação da Universidad de Concepción e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nas escolas municipais de nível básico e médio no Chile e nas escolas municipais de ensino fundamental e médio no Brasil.

O critério fundamental de definição das escolas que seriam envolvidas no estudo foi o índice de fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental e médio.

Na definição dos professores das faculdades de educação o critério de seleção considerou as áreas e/ou disciplinas mais significativas na composição dos índices de repetência ou que apresentam maior grau de dificuldade para os alunos. Assim, foram selecionados professores das disciplinas de matemática, castelhano, português, física, química e pedagogia – séries iniciais.

A seleção dos alunos do ensino básico teve como critério a repetência e/ou as dificuldades de aprendizagem no 1º ciclo da escola fundamental ou no 1º ano da escola média.

3.2 Sujeitos do estudo

Para a realização do estudo das representações sociais de alunos e professores do ensino básico no Chile e, fundamental, no Brasil, entrevistamos 37 grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou reprovações no 1º ciclo e/ou na 1ª série. As entrevistas envolveram um total de cerca de 212 crianças e adolescentes, com idades entre 7 e 14 anos, das turmas de Educação Diferencial³, no Chile, e das turmas de Progressão e primeiras séries no Brasil.

³ O ministério da Educação do Chile define a Educação Diferencial como “um sistema de elementos técnicos, administrativos, financeiros, materiais e humanos destinados à formação integral como pessoa humana, daqueles sujeitos que devido a algum déficit global ou específico, sócio-cultural, sensorial ou motor não podem atingir seu desenvolvimento harmônico e completo através do sistema de educação geral comum” (Caiceo Escudero, 1998, p. 47). Os estudos com a finalidade de avaliar e resolver problemas de inadaptação de alunos das escolas primárias são uma preocupação do ministério desde 1955, quando é criada, através do Decreto nº 70, a Clínica Psicopedagógica. Dois anos depois, o Ministério forma uma equipe mista de especialistas com representantes do serviço de Neuropsiquiatria do Hospital Roberto del Río, para estudar e tratar as crianças com dislexias. Mais recentemente, a partir de 1975, o Ministério de Educação, aprova diversos planos experimentais para a Educação Especial e cria os grupos Diferenciais nas escolas e liceus de ensino regular, visando diminuir

Nos estabelecimentos de ensino mencionados, dos diferentes níveis e localizações, seja em Concepción ou em Porto Alegre, trabalhamos com os professores e alunos através de uma infinidade de contatos informais, onde apresentávamos a proposta de investigação, sua viabilidade era avaliada e, quando acordado, combinávamos o início dos contatos com os alunos, professores e direção das escolas. Foram 18 meses de busca de informações. Os encontros formais estão registrados em fitas cassete, totalizando cerca de 50 horas de gravações, cuidadosamente transcritas, lidas, categorizadas e introduzidas no software de análise para um tratamento final.

Os participantes estiveram distribuídos proporcionalmente entre os dois países do estudo, 45,45% dos entrevistados é de Porto Alegre e 54,55% reside em Concepción, totalizando o registro de 165 observações, conforme o gráfico abaixo.

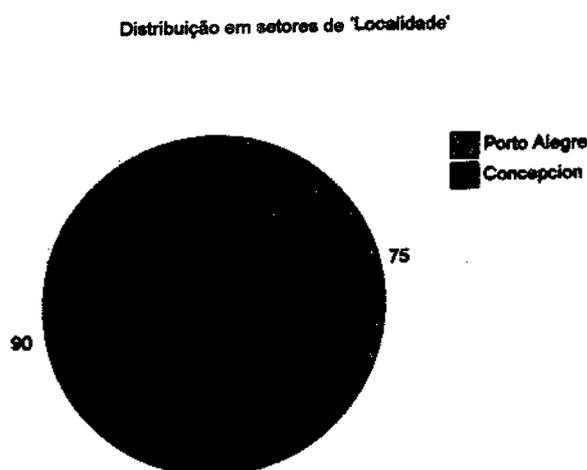


Gráfico 1 – Participantes por país.

os índices de repetência e disserção (Dec. n. 457/76 e 1861/79). A principal característica desses grupos é o atendimento do aluno com dificuldades em seu meio escolar, favorecendo o contato entre o professor do curso e o professor de educação diferencial, permitindo realizar modificações no processo ensino-aprendizagem quando necessário, oferecendo uma atenção complementar ao aluno.

Os sujeitos participantes estudam e/ou trabalham nas 11 (onze) instituições de ensino superior, médio e fundamental. É necessário esclarecer que, no caso das observações dos alunos de nível fundamental, cada observação foi realizada com grupos de alunos, sendo este o estrato mais numeroso da investigação, com 89 crianças nas escolas de Porto Alegre e 123 alunos nas escolas básicas de Concepción, em um total de 212 alunos do ensino fundamental, com idades entre 7 e 14 anos.

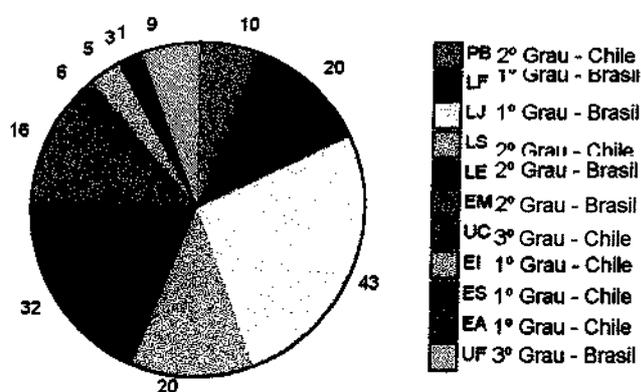


Gráfico 2 – Participantes por instituições.

Ao examinarmos o número de participantes em cada estrato do estudo, constatamos que o mais significativo, em número de observações, é o de alunos do ensino médio, representando 58,18% das observações. Novamente esclarecemos que cada observação dos alunos de ensino fundamental representa um grupo de 8 a 10 alunos, enquanto que, no nível médio, cada observação representa um estudante. Entre os professores, o estrato mais significativo, quanto ao número de entrevistados, foi o dos docentes de nível fundamental, enquanto que os professores do nível médio e de Prática de Ensino tiveram igual participação numérica.

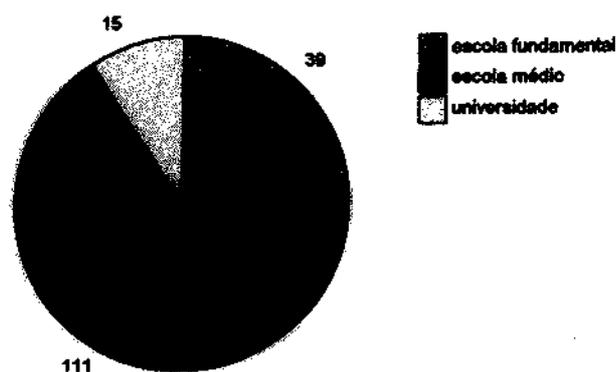


Gráfico 3 – Sujeitos por níveis de ensino.

Quando analisamos a distribuição das observações por níveis de ensino, encontramos que 67,27% das observações realizaram-se nos estabelecimentos de nível médio, 23,64% nas escolas de nível fundamental e 9,09% nas duas universidades envolvidas.

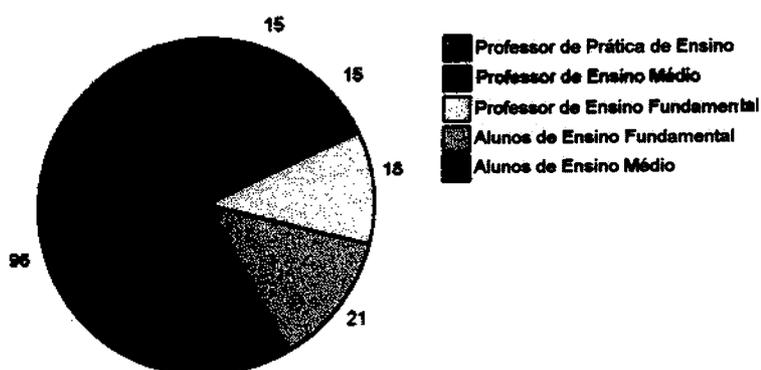


Gráfico 4 – Sujeitos do estudo.

3.3 Instrumentos da investigação

3.3.1 Análise documental

O primeiro instrumento utilizado na busca dos dados necessários à investigação foi a análise de documentos, que se aplicou a leis, decretos, atos, currículos, planos de ensino, livros, artigos e outros. Para Minayo, o processo de análise qualitativa do texto de documentos, permite articular descrição e análise com os fatores determinantes do contexto onde se deu o processo de produção da mensagem (1992).

3.3.2 Rede de associações

A rede de associações constitui-se em um instrumento de coleta de dados, próprio para a investigação da estrutura, conteúdo e polaridades do campo semântico, associadas a uma certa representação social (De Rosa, 1995).

A rede de associações prevê a inserção de uma ou mais “palavras-estímulo”, escolhidas segundo os critérios de destaque e coerência dos objetivos da pesquisa, em uma folha em branco, preferentemente no centro da mesma (Anexo 1).

A primeira instrução geral convida o sujeito a associar todos os termos que lhe vêm ao pensamento em relação à palavra-estímulo colocada ao centro da folha.

Em seguida, solicita-se ao sujeito que assinale a ordem de surgimento das palavras, numerando-as.

Após, pede-se ao respondente que indique a valoração de cada palavra em relação à palavra-estímulo, utilizando sinais: “ + ” positiva, “ - ” valoração negativa e “ o ” (zero) para palavras neutras.

Ao final, solicita-se ao sujeito que estabeleça uma ordem de prioridade das palavras por ele elencadas em relação ao tema pesquisado.

3.3.3 Entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada foi utilizada por suas possibilidades de revelar condições estruturais, valorativas e simbólicas dos indivíduos ou grupos de estudo. Além de propiciar a transmissão das representações sociais de um grupo, em condições históricas e culturais específicas (Minayo, 1992) (Anexo 2).

Na entrevista semi-estruturada, o pesquisador elabora certos questionamentos com base na teoria e hipótese que orientam o estudo, o que possibilita um amplo espaço para o surgimento de novas hipóteses a partir das respostas do informante. A ordem das questões discutidas durante a entrevista semi-estruturada não precisa obedecer a uma sequência fixa, mas será definida pelas preocupações e ênfases que ambos, entrevistado e entrevistador, dão aos assuntos em análise. A relação estabelecida entre o entrevistador e os informantes possibilitará uma construção intersubjetiva de conhecimentos sobre o fenômeno em estudo (Triviños, 1987).

3.3.4 Entrevista semi-estruturada em grupo

A entrevista semi-estruturada em grupo tem sido valorizada como uma técnica complementar na obtenção dos dados. Diferentemente das observações, onde o foco de análise centra-se nos comportamentos e relações, na entrevista de grupo o foco específico se constitui pelas representações, opiniões e valores dos participantes. Esta técnica foi utilizada com os alunos do ensino fundamental, facilitando a relação do entrevistador com os entrevistados, em um ambiente mais próximo ao cotidiano de sala de aula vivido pelas crianças.

Os integrantes do grupo são selecionados a partir das representações expressas pelos sujeitos que ofereçam, na entrevista semi-estruturada, contradições relevantes para a pesquisa, originalidade, discordância ou extraordinárias semelhanças ou diferenças. A entrevista semi-estruturada em grupo constitui-se em um discurso esclarecedor, produto do diálogo, do discurso orientado pelas perguntas do pesquisador, que se baseia, para realizá-las, na teoria, objetivos e hipóteses que emanam do apoio teórico.

3.4 Procedimentos de coleta de informações

A pesquisa em Concepción ocorreu no período de março a junho de 1998. Inicialmente, estabelecemos contato com o Departamento de Educación Municipal (DAEM) apresentando uma solicitação do Coordenador do Programa de Pós-graduação da Universidad de Concepción ao departamento de autorização do estudo. Em seguida, contatamos com a Direção das escolas, via de regra, através dos alunos e/ou professores da Universidad de Concepción. Neste primeiro contato, apresentávamos a proposta da investigação, a metodologia que seria utilizada e o tempo que permaneceríamos na escola. Na maioria dos

casos, a Direção da escola, imediatamente, apresentava-nos aos professores dos primeiros ciclos e dos grupos de educação diferencial, com os quais combinávamos a forma de desenvolvimento do trabalho, datas, locais, horários.

Em Porto Alegre, iniciamos o estudo através de contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) a fim de obter autorização para realizar o trabalho nas escolas. Em seguida, fomos às escolas conversar, primeiramente, com a direção, a quem apresentávamos o projeto da investigação, suas finalidades e modo de operacionalização. Geralmente, combinávamos de retornar em um momento de reunião dos professores para apresentar-lhes a proposta e agendar, com aqueles que aceitassem participar do estudo, datas, locais e horários das entrevistas com os professores e com os alunos.

A etapa de investigação na escola de ensino fundamental foi organizada a partir de um convívio inicial com as crianças em sala de aula e, posteriormente, com a realização de uma atividade com as crianças em pequenos grupos. Nessa atividade, solicitávamos que os alunos desenhassem sua escola e um aluno e, em seguida, conversávamos com cada um deles sobre seu desenho, perguntando sobre as condições da escola desenhada, o que ele gosta nesta escola, o que não gosta e o que é mais difícil; muitos outros temas surgiram na conversa. Com frequência, os demais alunos intervinham colocando suas opiniões ou discutindo outras questões, em alguns momentos foi muito difícil manter o grupo na realização da tarefa proposta.

O trabalho visava permitir que uma condição de maior familiaridade com as crianças possibilitasse a compreensão de suas representações acerca da escola e de suas dificuldades de aprendizagem e/ou reprovações. As entrevistas e os contatos em sala de aula foram gravados e

transcritos, preservando-se as falas dos alunos tal como apareceram. A compreensão das representações sociais de um grupo torna-se mais complexa quando trabalhamos com crianças, muitas ainda sem possibilidade de escrever e com pouca capacidade de transformar em palavras, compreensíveis para o pesquisador, seus sentimentos e vivências.

O trabalho com os alunos de nível médio foi realizado em dois Liceus de Concepción e em duas escolas de nível médio em Porto Alegre. Entrevistamos 96 jovens, com história de repetência escolar, com idades que variaram de 14 a 38 anos de idade, distribuídos em 54,16% de sujeitos do sexo masculino e 45,83% do sexo feminino.

A organização do trabalho com os alunos do nível médio incluiu a apresentação da pesquisadora, descrição da proposta de trabalho e de suas finalidades, esclarecendo aos alunos que sua participação era voluntária. Em seguida, iniciava o trabalho com os alunos. É interessante registrar que nenhum deles recusou-se a participar, pelo contrário, alguns alunos que nunca tinha sido reprovados na escola faziam questão de permanecer e participar. As entrevistas duravam, em média, 10 a 20 minutos e durante o desenvolvimento do trabalho escutávamos músicas. A formação dos grupos para a construção das redes foi espontânea e, além do papel, fornecia-lhes canetas e lápis coloridos.

As informações referentes ao modo como os professores representam as dificuldades de seus alunos para aprender, bem como a conseqüente reprovação daqueles que não aprendem os conteúdos definidos como mínimos pelo sistema escolar, foram obtidas através da rede de associações e de entrevistas semi-estruturadas, envolvendo os professores de Prática de Ensino, do primeiro ano do ensino médio e dos professores do ensino fundamental. Dentre os professores universitários e os de ensino médio, foram selecionados os que trabalham nas áreas

com maior significado na reprovação, quais sejam. matemática, português, física e química, no Brasil ,e matemática e castelhano no Chile.

O contato inicial com os professores foi realizado através da direção dos estabelecimentos de ensino onde se deu a pesquisa. Assim, os sujeitos envolvidos estão constituídos por quinze (15) professores de Prática de Ensino, oito no Brasil e sete no Chile; 15 (quinze) professores de nível médio, das disciplinas já mencionadas, sendo seis no Chile e nove no Brasil e 18 (dezoito) professores do ensino fundamental, das primeiras séries e/ou ciclos, dos grupos de educação diferencial e dos grupos de progressão.

Assim, estiveram envolvidos diretamente no estudo onze instituições, sendo 02 (duas) universidades, 04 (quatro) escolas de ensino médio, 05 (cinco) escolas de ensino fundamental, nos dois países onde realizamos a investigação. Nestas instituições entrevistamos oitenta e um professores dos diferentes níveis de ensino e trezentos e oito alunos do ensino básico. (Quadro 3 – p. 276).

3.5 Procedimentos de análise das informações

A análise dos dados obtidos foi desenvolvida com a preocupação de apresentar a realidade quanto as representações do fracasso escolar dos professores nas instituições e nos cursos de formação de professores para a educação básica em Concepción e em Porto Alegre.

A interpretação dos resultados foi empreendida tendo como parâmetros os objetivos da pesquisa e a sustentação teórica da investigação. As informações obtidas foram, em um primeiro momento, agrupadas tendo por critério os objetivos da pesquisa. Em seguida,

procurou-se estabelecer uma ou mais unidades de análise que orientaram a organização da apresentação dos resultados. A análise esteve presente em todos os momentos da pesquisa, sendo que o contato com as falas dos sujeitos definiu a continuidade ou retomada das ações

3.5.1 Análise das entrevistas

O processo de análise e interpretação dos dados, obtidos nas entrevistas, foi desenvolvido de acordo com os seguintes passos:

a. as entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos professores e em sala de aula com os alunos.

b. leitura dos documentos com atenção aos aspectos do discurso escrito que possam fornecer elementos quanto à natureza e funções das representações, destacando as variações, as versões contraditórias, a organização do discurso em suas argumentações contrárias ou favoráveis a uma determinada versão dos fatos;

c. registro das entrevistas, contexto e observações no diário de campo;

d. transcrição das entrevistas semi-estruturadas individuais e em grupos;

e. leitura e escuta intercalada do material transcrito, atentando para detalhes como silêncios, hesitações, entonações de voz que sugerissem maior ou menor convicção, enfim, pistas para uma melhor compreensão do conteúdo das entrevistas;

f. digitação do material produzido no programa de análise escolhido para o tratamento dos dados. (Sphinx lexica).

g. a partir dos temas emergentes, definidos na leitura flutuante e na análise lexical produzida pelo programa utilizado, com base nos objetivos da pesquisa, mapeamento das representações dos diferentes sujeitos do estudo.

h. a etapa final da análise das entrevistas consistiu na comparação das representações apresentadas pelos diversos grupos pesquisados, nos dois países e na elaboração das conclusões.

3.5.2 Análise das redes de Associações

As informações obtidas através das redes de associações foram analisadas com o auxílio do programa Sphinx.

Os conceitos e expressões que os professores relacionaram com as palavras estímulo foram digitados e o programa realizou um mapeamento de conceitos.

A partir deste mapeamento inicial, construímos categorias de análise e reagrupamos os conceitos apresentados pelos sujeitos.

Na organização das análises empreendidas, destacamos as idéias predominantes, as discordantes, buscando articulá-las em possíveis respostas às questões de pesquisa e a algumas conclusões do estudo.

4 CENÁRIOS DA PESQUISA

O estudo aqui relatado brota de diferentes solos, desde a costa do pacífico, em Concepción, estende-se ao delta do Jacu em Porto Alegre. As razões que nos motivaram a trilhar por estes caminhos já foram enumerada. A intenção aqui é a de oferecer uma breve descrição da província de Concepción, do estado do Rio Grande do Sul, do município de Porto Alegre, da Universidad de Concepción (La UC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – e das escolas envolvidas no estudo nas duas comunidades, visando situar, minimamente, o leitor.

4.1 Os chilenos

4.1.1 O país e o município de Concepción

O Chile, atualmente, é citado como um país marcado pela política do passado e como uma economia do futuro. Ao longo de seus 14 anos de ininterrupto crescimento econômico, marcado pelos debates internos e pela herança do regime militar, o Chile, tem sido apontado como o exemplo na e para a América Latina. Seus índices de desenvolvimento econômico

seguem apresentando um crescimento contínuo, com uma redução significativa da inflação estrutural. Altos níveis de investimentos e baixo desemprego, estão alicerçados em uma proposta democrática que busca consolidar o acesso de todos os habitantes do continente à educação.

A população do país é de cerca de 14.768.000 habitantes, com uma renda per capita em torno de US\$ 8.000, acompanhados de um crescimento anual do PIB de 6,5%, com um índice de analfabetismo por volta de 5% e o desemprego de cerca de 11,5 % dos chilenos em 1997 caindo para 7,1% em dezembro de 1998. (Quadro 4 – p.277).

A comuna de Concepción, situa-se na região del Biobio na Província de Concepción. Em 1996, contava com uma população de 1.852.642 hab., uma taxa de desemprego de 6,3% e um crescimento econômico de 7,7% . A superfície da comuna é de 219,6 Km² e caracteriza-se por ser uma comuna essencialmente urbana, com apenas 1% de população rural., com um nível de pobreza em torno de 27% da população, enquanto que cerca de 7% vivem na indigência. (Chile. Secretaria Regional Ministerial, 1997)

No que se refere aos indicadores de saúde, a comuna de Concepción, apresenta 5% de desnutridos em sua população e uma taxa de mortalidade infantil de 14‰ hab., enquanto que a mortalidade geral encontra-se ao redor de 6‰. Por outro lado, 99% dos partos ocorridos na comuna são assistidos por profissionais distribuídos em três (3) hospitais e 11 consultórios públicos (Unidades Sanitárias) (ibid.).

Na área educacional, Concepción conta com 138 estabelecimentos de ensino, destes, 42 são municipais, 59 subvencionados, 33 particulares e 4 corporações, que atendem uma

matrícula anual total de 91.102 alunos dos níveis básico e médio. A matrícula na escola pré-básica era de 9.987 alunos, a educação básica atendia 55.972 crianças e a escola média registrava uma matrícula de 24.327 alunos, nas modalidades de Ciências Humanas ou Técnico Profissional (Chile. Secretaria Regional Ministerial, 1997). (Quadro 5 - p. 278).

O mesmo documento aponta alguns problemas da comuna, tais como, déficit habitacional, falta de infra-estrutura sanitária, precariedade e mau estado dos estabelecimentos educacionais, principalmente os da periferia, insuficiência de consultórios públicos na área da saúde e déficit de espaços culturais e de lazer. O crescimento urbano desordenado, gerando uma grande concentração de serviços, infra-estrutura e atividades no centro da cidade, é outro dos problemas enumerados.

A criação da Corporación de Fomento de la producción impulsionou a industrialização, sobretudo a indústria pesada, com a fundação em Huachipato da Compañía de Acero del Pacífico, inaugurada em 1950, nas comemorações dos 400 anos de Concepción. Foi o ponto de partida da grande revolução industrial que transformou Concepción na grande capital industrial do Sul (Harriet, 1998).

O complexo urbano Concepción – Talcahuano, convertido em uma grande metrópole, unido aos portos de Lota, Coronel, San Vicente, Penco, Lirquén e Tomé, colocaram Concepción na vanguarda do desenvolvimento tecnológico do país. Concepción abre suas sete portas ao grande “Mare nostrum” do Pacífico, onde, se assegura, está se formando o futuro da região (ibid.).

4.1.2 A universidade e a educação

Segundo os historiadores, a grande fundação cultural de Concepción no presente século é sua Universidade. Em 23 de março de 1917 formou-se um Comitê pró universidade e hospital clínico de Concepción, integrado por 23 cidadãos de destacada atuação na educação do município. Foi um grande esforço regional, recompensado pela criação da Universidad de Concepción, em 1919 (uma corporação de direito privado, destacando-se desde o início pelo tradicional prestígio de sua excelência acadêmica).

Hoje, a Universidade, através de suas 15 faculdades e 58 carreiras, oferece formação acadêmica a um importante número de jovens provenientes de todo o país, com uma matrícula de 13.281 estudantes de graduação e 700 alunos de doutorado e mestrado. Para esta tarefa conta com um quadro docente de 1.415 professores, incluindo 233 doutores, 246 mestres e 644 profissionais. Em seus quase 150 hectares de área, conta com mais de 200.000 m² de área construída, traduzidos em 7 bibliotecas, 103 laboratórios para a graduação e 162 laboratórios de investigação, além das salas de aula e salas administrativas.

4.1.2.1 Ensino médio

Além da Universidade, trabalhamos com dois liceus e três escolas de ensino básico de Concepción. O liceu designado como LE, situa-se no perímetro urbano do município. A construção, em alvenaria, possui 24 salas de aula, distribuídas em três andares, cujas janelas amplas deixam entrar também intenso ruído da rua, possui refeitório, cozinha e bodega, onde são servidas, em média, 130 refeições ao dia. Em 1997, a matrícula efetiva foi de 2.287 alunos, com três docentes em cargos diretivos, quatro docentes técnicos e 89 docentes em aula. A

escola é atendida, ainda, por 16 funcionários administrativos e 10 auxiliares gerais, que prestam serviços nos turnos da manhã, tarde e noite

O estabelecimento desenvolve subprogramas de Prevenção do Consumo de Álcool e Drogas, Mulher, Família, Educação Sexual, Educação Ambiental, Direitos Humanos e Liderança Juvenil. A direção da escola propõe a manutenção de um clima organizacional participativo, possibilitando a manifestação de inquietudes e virtudes. O planejamento é realizado através da equipe de Gestão, com representantes do MECE, do Conselho de professores, do Centro de alunos e do Centro de pais.

O outro liceu, identificado como LJ, iniciou suas atividades em 1968, como um centro de educação básica de 7º e 8º anos, tornando-se, em seguida, um liceu. A escola foi construída pela Sociedade Construtora de estabelecimentos de ensino em três etapas. Em 1981, o liceu foi municipalizado. Atualmente, possui uma matrícula de cerca de 1.500 alunos, distribuídos em 38 turmas de educação humanístico-científica.

As propostas técnico-pedagógicas são implementadas via ministério e as questões administrativas, via Departamento Municipal de Educação. Neste ano, conta com 80 professores, em 19 salas de aula, que funcionam em dois turnos: manhã e tarde. A escola possui, ainda, um laboratório, uma biblioteca, sala de informática, ginásio de esportes e sala de professores. A equipe é complementada por sete auxiliares, oito inspetores e seis auxiliares administrativos.

4.1.2.2 Ensino básico

O estudo das dificuldades de aprendizagem dos alunos e professores da escola básica desenvolveu-se em 3 (três) escolas de Concepción.

A escola de maior porte, tradicional e no município, aqui denominada de **EI** foi criada em 1906, como escola de "Hombres". Em 1960, a escola foi atingida pelo devastador terremoto que atingiu a região, sendo reconstruída com o auxílio da sociedade Anglo-chilena de Londres.

Atualmente, a escola conta com uma matrícula de 1728 alunos, de ambos os sexos, cursando desde a parvulária até a 8ª série. Atuam na escola 53 professores, em 6 turmas de educação parvulária e 38 turmas de educação básica, com um índice de aprovação de 89%.

A segunda escola é particular subvencionada, denominada aqui de **SE**, instalada em um conjunto de prédios antigos que ocupam todo o quarteirão. As salas de aula são amplas e arejadas.

A escola possui cerca de 2.000 alunos matriculados neste ano e um índice de aprovação de cerca de 98%.

A outra escola envolvida no estudo está localizada em uma vila popular próxima à Universidade de Concepción. É constituída por um bloco de madeira de um andar, com aspecto externo mal cuidado e pintura envelhecida.

Estudam na escola 313 alunos, atendidos por 16 professores. A escola não possui vagas para todas as crianças da comunidade, muitas precisam ir a outras escolas distantes. Quando a escola foi construída, havia o projeto de remover a vila, mas isto não ocorreu e a escola tornou-se pequena.

4.2 Os brasileiros

4.2.1 O país e o município de Porto Alegre

O Brasil, maior país latino-americano em extensão, é também a oitava economia do mundo, apesar das enormes desigualdades sociais e desigualdade de desenvolvimento de suas diferentes regiões. Enquanto a maior parte da indústria geradora de riqueza está no sul e sudeste do país, o nordeste é a região mais pobre, com índices de desenvolvimento humano próximos dos mais baixos do mundo.

Vista até bem pouco tempo como uma das economias mais protecionistas do mundo, hoje, seus governantes mantêm uma política de livre comércio e incentivo às exportações, que parece produzir já alguns resultados benéficos para a economia do país. O Brasil chegou a ter uma inflação anual superior a 5 mil por cento, ao final de 1993. No ano seguinte, foi colocado em prática o Plano Real, que combinou uma moeda forte, políticas monetárias restritivas, privatizações e um comércio exterior intenso. Em 4 anos o Estado brasileiro privatizou 56 empresas e só em 1998 recebeu cerca de 33 bilhões de dólares provenientes destas transações, grande parte dos quais foi utilizada para o pagamento da dívida externa (Diário la Hora, 1998).

O Brasil contava, em 1996, com uma população de 157,1 milhões de habitantes, com uma renda *per capita* de US\$ 3.370 e um crescimento do PIB, em 1996, de 2,9%. As taxas de desemprego vêm crescendo nos últimos anos e estão em torno de 8,2%, para um índice de analfabetismo de 16,96%.

O crescimento demográfico do país vem decrescendo desde os anos 70, mas, mesmo assim, ainda é um nação de jovens, com graves problemas educacionais, mesmo tendo reduzido o analfabetismo e elevado o nível de escolaridade de sua população. Em 1996, cerca de 49,5 milhões de brasileiros tinham menos de 15 anos de idade e 30,9 milhões, com mais de 4 anos de idade (19,7% da população total), não tinham nenhuma instrução ou a mesma era inferior a 1 ano. Quase 84 milhões de brasileiros, 53,4% da população, tinham no máximo 4 anos de estudos completos e 117,2 milhões não haviam ultrapassado o oitavo ano escolar (IBGE, 1996). (Quadro 6 - p. 279).

Os descampados do sul do Brasil foram uma espécie de *Meca* nacional no século XVIII, quando os imigrantes europeus desembarcaram na América do Sul. Impossibilitados de rumar para a serra, cujas terras já estavam ocupadas pelos italianos e alemães, o grupo de 60 casais de portugueses, das ilhas dos Açores, acamparam às margens do Guaíba.

O enorme manancial de água do Guaíba foi a principal causa do desenvolvimento do pequeno povoado, batizado, inicialmente, de Porto dos Casais e mais tarde de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Através do falso rio que se comunica com o mar pela lagoa dos Patos – Porto Alegre lançou suas raízes para o mundo, tornando-se entreposto de vasta região agrícola e comercial. O rio foi a principal causa de sua elevação à sede da capitania em 1.773.

A cidade, com uma área total de 470,25 km², com uma população de cerca de 1.286, 251 habitantes, desfruta de um clima subtropical úmido, com temperaturas que variam de 25° a 35° C. No que se refere aos índices de desenvolvimento humano, a capital gaúcha, ostenta um índice de 91% de sua população com mais de 15 anos alfabetizada, cerca de 98% dos cidadãos do município recebem água tratada e 76% têm suas residências servidas por rede de esgotos. A mortalidade infantil, segundo dados do último censo está em 18‰ nascidos vivos (dados obtidos pela Internet < <http://www.prefpoa.com.br> >).

4.2.2 A universidade e a educação

O número de brasileiros em idade escolar que efetivamente freqüentam as salas de aula aumentou e os índices de repetência e evasão diminuíram nos últimos anos. De acordo, ainda, com o censo de 1996, 95% das crianças entre 7 e 14 anos estavam na escola (este é o melhor índice de nossa história). No entanto, o mesmo censo aponta também que havia um milhão de brasileiros analfabetos com idade entre 15 e 19 anos e que o número de matriculados no ensino médio era de 5,7 milhões, para uma população nesta faixa etária, de 16,7 milhões de brasileiros. Além disso, o brasileiro completa a oitava série, em média, aos 18 anos de idade quando deveria concluí-la aos 15, se não houvesse reprovações (IBGE, 1996).

Outro problema no qual o censo registra uma queda, embora permaneça ainda em patamares elevados, é a evasão (expulsão) escolar. Se tomarmos como exemplo o ano do censo, 1996, encontraremos 33,1 milhão de brasileiros matriculados no ensino fundamental, sendo 6,4 na primeira série, 5,2 milhões na segunda série, 4,5 na terceira série, e assim sucessivamente até chegarmos na oitava série com apenas 2,3 milhões de alunos matriculados. Esses dados ajudam-nos a entender porque apenas 36 milhões de brasileiros tinham oito anos

completos de estudos, ou seja, 22,9% das pessoas com 14 anos ou mais não concluem o ensino fundamental.

No ensino médio, em 1996, apenas 7,4 milhões tinham 12 anos completos de estudo, perfazendo 4,7% da população total e 7,5% da população economicamente ativa, com idade entre 15 e 64 anos. Este é um dado particularmente significativo se atentarmos para as exigências de mão-de-obra de um mercado de produção cada vez mais qualificado.

As organizações internacionais, tais como a ONU, UNESCO, UNICEF, consideram um índice de 95% de matrícula na escola fundamental como um índice muito próximo da universalização, consideram que, deste modo, estariam fora da escola apenas as populações de difícil acesso ou as altamente marginalizadas. As questões críticas para as políticas educacionais brasileiras, nesse momento, são a qualidade do ensino e como oferecer uma educação que propicie oportunidades de vida digna, independente das condições de vida da população. As tentativas realizadas até agora, segundo o governo, têm por objetivo superar este tipo de dificuldade. A grande dúvida é se programas tipo TV Escola ou Informática na Educação serão capazes de qualificar o ensino em uma rede com 194.487 escolas de ensino básico, muitas delas em áreas rurais, sem um mínimo de infra-estrutura, nem mesmo energia elétrica?

O Rio Grande do Sul tem apresentado indicadores educacionais e de qualidade de vida um pouco melhores do que a média do país. O relatório de 1998 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD), que avalia e divulga o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) nas cidades, estados e países de todo o mundo, aponta o Rio Grande do Sul como o Estado brasileiro que detém os melhores indicadores de qualidade de

vida e Porto Alegre como a capital brasileira onde melhor se vive. Na área educacional, o relatório mostra que a taxa de alfabetização dos gaúchos é de 92,81% e a taxa de matrícula nos três níveis de ensino alcança 79,37%. (Zero Hora, 1998). (Quadro 7 - p. 282).

No entanto apesar de todos os avanços apontados nestes estudos, o Estado, ainda apresenta, de acordo com dados da Secretaria de Educação, nas escolas públicas estaduais, uma reprovação de 22,68% nas primeiras séries. (Quadros 8 e 9 – p. 283). Já as escolas municipais de Porto Alegre apresentavam, em 1991, uma reprovação de 25% na 1ª série do ensino fundamental (SEC/SMED, 1991).

A rede escolar estadual conta com 3.297 estabelecimentos públicos de ensino, onde estão matriculados 1.316.678 alunos, atendidos por 85.296 professores e 14.926 funcionários administrativos e de serviços gerais. A escolaridade média dos gaúchos é de 5.1 anos de estudos. A reprovação atingiu em 1997, 15,86% dos alunos do ensino fundamental e 16,53% dos alunos matriculados no ensino médio, no estado. Já o abandono (ou expulsão) da escola, registra índices de 6,0% no ensino fundamental e 13,62% no ensino médio, índices ainda elevados apesar de registrarmos uma queda nos últimos anos (Quadro 10 – p. 284).

O novo governo do estado, no entanto, tem consciência da necessidade de melhorar inúmeros aspectos da educação gaúcha. Entre suas prioridades estão, por exemplo, diminuir os índices de analfabetismo no estado, apontados pelo último censo do IBGE, em 1996, como cerca de 6,7%, impedir que as crianças abandonem a escola é outra ação imediata, diminuindo a taxa de evasão de 13,62 registrada em 1997, bem como reduzir as reprovações, que somaram 16,53% no mesmo ano (Mariano, 1998).

A democratização da educação a nível da gestão escolar, do acesso dos alunos à escola e no método de aprendizagem, garantindo e incentivando a participação de professores, alunos e pais na discussão do projeto pedagógico escolar é outra das ações visando qualificar o ensino no estado. A convocação da Constituinte Escolar, já em 1999; a implantação dos três ciclos de estudos no ensino fundamental, modelo implantado na capital gaúcha; o fortalecimento dos Conselhos Escolares; reestruturação do ensino técnico; modificar o plano de carreira dos professores e repor as perdas salariais, são as bases do projeto de qualificação da educação no estado (ibid.).

No que diz respeito ao sistema educacional, Porto Alegre tem sua população atendida por uma rede de 471 estabelecimentos de ensino básico, dos quais 257 são estaduais, com uma matrícula de 178.159 alunos; 134 são particulares, com 78.359 alunos matriculados, e 03 são federais e atendem 2.742 alunos. O total de alunos matriculados chega a 302.689 estudantes do ensino básico.

A rede de estabelecimentos municipais possui 82 escolas, destas, 42 são de ensino fundamental, com 46.345 alunos matriculados em 1998, uma escola de Educação de Jovens e Adultos; 04 escolas de Educação Especial, atendendo 335 crianças e duas escolas de ensino Médio, com 1.505 alunos matriculados. (Quadros 11 e 12 - p. 285).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi fundada em 1895, a partir das Faculdades de Farmácia e de Medicina, com a denominação de Universidade de Porto Alegre. As faculdades foram criadas por uma necessidade social, para formar recursos humanos qualificados e necessários para impulsionar o desenvolvimento do estado. Da mesma forma, os cursos de engenharia, agropecuária, veterinária e outros foram criados para atender as

demandas da sociedade gaúcha (Soares ; Silva, 1992). A denominação de Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS se dá a partir de 1947.

A Universidade participou de todos os movimentos e conquistas da sociedade rio-grandense, desde sua criação. Desde a campanha "O petróleo é nosso", passando pela melhoria genética da produção de sementes e recuperação de solos, irrigação, até chegar, em momentos mais atuais, nos estudos e produção científica na área da informática, por exemplo. Assim, a Universidade tem andado junto com a sociedade gaúcha na procura de caminhos que contribuam para o desenvolvimento do estado.

Atualmente, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul possui 23 (vinte três) unidades universitárias, 02 (dois) institutos, 93 (noventa e três) departamentos, distribuídos em quatro campus: Centro, Saúde, Olímpico e do Vale. Possui, ainda, um hospital universitário, quatro restaurantes, três casas do estudante, duas colônias de férias, uma creche, um colégio de ensino fundamental e médio, uma escola técnica e 30 bibliotecas (Anuário Estatístico da UFRGS, 1996).

A estrutura acima descrita é ocupada por cinquenta e dois (52) cursos de graduação, cinquenta e quatro (54) mestrados, trinta e cinco (35) doutorados e cerca de 200 cursos de especialização nas mais variadas áreas. As atividades são executadas por um quadro docente constituído por 2.275 professores, dos quais, 756 são doutores e 800 possuem títulos de Mestres. As atividades de apoio ficam sob a responsabilidade de um corpo funcional que envolve 3.508 pessoas no exercício de funções técnico-administrativas. O corpo discente da Universidade inclui 21.638 alunos de graduação, 2.395 alunos de mestrado e 803 alunos de doutorado, nos diversos cursos oferecidos (ibid.).

As atividades de pesquisa fazem parte da vida da instituição desde sua criação. No ano de 1995 funcionavam na instituição cerca de 261 grupos de pesquisa, com 1.118 (mil cento e dezoito) pesquisadores em exercício, produzindo 2.413 trabalhos técnico-científicos.

4.2.2.1 Ensino médio

As escolas de nível médio de Porto Alegre envolvidas no estudo são os dois estabelecimentos municipais deste nível de ensino. A escola LS foi criada em 1959, atendendo a 2.300 alunos do ensino fundamental e médio, nos turnos da manhã, tarde e noite. O ensino médio é profissionalizante com as opções de contabilidade e administração.

Esse estabelecimento está instalado em um conjunto de prédios amplos, com um área externa de lazer e estacionamento. A infra-estrutura é constituída por 21 salas de aula, 2 laboratórios de informática, laboratório de ciências, sala de vídeo, biblioteca, cozinha, refeitório, xerox, 8 salas administrativas, ginásio e auditório.

O trabalho pedagógico é desenvolvido por 140 professores que atuam nos dois níveis de ensino.

A outra escola, identificada como EM, desenvolve o ensino médio na modalidade profissionalizante com matrículas por disciplinas semestrais. Essa modalidade permite ao aluno uma maior mobilidade, avançando naquelas áreas que possua mais facilidade.

A escola funciona em um prédio do estado, dividindo o espaço e os horários com uma escola fundamental. A estrutura apresenta 16 salas de aula, biblioteca, laboratório, 5 salas administrativas, sala de informática e sala dos professores. Não dispõe de espaço externo.

4.2.2.2 Ensino fundamental

As escolas de nível fundamental foram definidas em função dos elevados índices de fracasso escolar, localização e etapa de desenvolvimento dos ciclos. A primeira escola, denominada PB, está localizada em um bairro da periferia urbana de Porto Alegre. Ocupa uma área ampla e bem situada, com prédios de alvenaria, telhados e estruturas metálicas coloridas, salas amplas e arejadas, pátio interno e área de lazer.

Os 1.600 alunos matriculados em 1998 ocupavam as 26 salas de aula, laboratório, biblioteca, sala de audiovisual, refeitório, cozinha e dois laboratórios de aprendizagem. A escola possui, ainda, uma área com 5 salas destinadas à administração, supervisão e orientação educacional, almoxarifado, sala de professores, ginásio de esportes, cancha de esportes aberta e praça de brinquedos.

O corpo docente do estabelecimento está constituído por 80 (oitenta) professores e 20 (vinte) funcionários administrativos. A escola, no ano de 1998, iniciou o trabalho de construção do projeto pedagógico ciclado. No momento, foi concluída a coleta de dados sócio-culturais da comunidade. A partir da análise dos dados obtidos, a comunidade escolar elaborou o seu projeto pedagógico, implantando em 1999 a educação por ciclos de ensino.

A outra escola municipal de ensino fundamental com a qual trabalhamos também está situada na periferia do município. A LF, como será referida, foi aberta à comunidade em agosto de 1988, quando instalaram-se as quatro séries iniciais do então 1º grau, encontra-se entre as casas compondo uma paisagem integrada com as demais residências do local. As séries subseqüentes do ensino fundamental foram sendo implantadas gradativamente, acompanhando o avanço dos alunos. O prédio em alvenaria, obedece o padrão das instalações das escolas municipais, está construído em dois blocos de dois andares, com um pátio interno com janelas amplas envidraçadas.

Em 1998, a matrícula foi de 1.000 alunos, distribuídos em 21 salas de aula, dois laboratórios de aprendizagem, refeitório, cozinha, biblioteca, ginásio coberto e dois aparelhos de vídeo. A escola dispõe, ainda, de uma ampla área administrativa, com sala da direção, secretaria, sala de professores, serviço de orientação escolar, serviço de integração e recursos, almoxarifado e serviço de supervisão escolar.

O quadro de pessoal da escola está constituído por 89 (oitenta e nove) professores e 16 (dezesseis) funcionários que atendem os três ciclos de ensino.

4.3. A globalização e a educação

A análise do mundo vivido pelos professores e alunos envolvidos no estudo, para ser melhor compreendida, precisa ser pensada no contexto de formação de megablocos e globalização vividos por brasileiros e chilenos nos últimos anos. A economia global, fase atual do desenvolvimento capitalista, abarca muito mais do que o econômico; ela nos envolve e demarca os territórios de construção do social, do educacional, do político, da produção de

nossas subjetividades de latino-americanos, dependentes e subdesenvolvidos. Segundo Lima (1997), a formação dos megablocos é fundamental na organização espacial do capitalismo, em escala global. Os elementos fundamentais para a compreensão desta organização incluem **“a revolução tecnocientífica (RTC); a formação dos megablocos supranacionais (globalização e regionalização); a multipolaridade (que se opõem à antiga ordem geopolítica bipolar); o agravamento das crescentes desigualdades econômicas do “planeta azul” (p. 8).**

É inegável que a globalização constitui-se em um processo histórico relativamente novo, que causou forte impacto e transformou radicalmente a realidade mundial e, principalmente, a de nossos países. Segundo Arce A. (1998), a evolução da economia para mercados abertos, integrados e desregulamentados; a liberação do capital; os novos significados da informação e do conhecimento nos processos produtivos; a redução do tamanho dos estados e os recortes fiscais; o desemprego em alguns países, as correntes migratórias forçadas; assim como a revolução das tecnologias de informação e comunicação; desenham alguns dos mais importantes processos contraditórios e complexos que caracterizam o fenômeno da globalização.

A partir dos anos 60, a revolução técnico-científica, caracterizada pelo crescimento intensivo da produção e aplicação do conhecimento científico, mobiliza uma competição econômica e tecnológica global. Anteriormente, a disputa de poder entre Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas produz o renascimento de duas potências – Japão e Alemanha – que originam os dois primeiros megablocos do processo de globalização – o da Ásia-Pacífico e a Comunidade Européia. Em reação a este processo, surge um terceiro grande megabloco – o Acordo de Livre Comércio da América do Norte –NAFTA (Lima, 1997).

A formação e o desenvolvimento de cada um dos megabloco possui características muito particulares, ao lado de outras comuns aos diferentes agrupamentos. No caso da União Européia, por exemplo, foram essenciais para o processo de integração a densidade com que se desenvolveu a guerra fria, a necessidade de conter o avanço do comunismo no mundo, ocasionando uma vultosa inversão de capitais americanos na reconstrução dos países europeus, especialmente a Alemanha. Por razões semelhantes, o Japão foi o escolhido no Pacífico para se contrapor à expansão comunista, recebendo a “proteção” americana, visando tornar-se um contraponto geopolítico à China. A substituição das importações e a industrialização japonesa desenvolvem um novo modo de produção que se globaliza e forma um segundo megabloco – o Asiático (Lima, 1997, p. 13).

O desenvolvimento dos megabloco Asiático e da Comunidade Européia, aliados à expansão da revolução técnico-científica, fazem com que os Estados Unidos se voltem para o antigo sonho da “América para os Americanos” e busquem ampliar seu domínio na região através do Acordo de livre Comércio da América do Norte – NAFTA.

A busca de formas de neutralizar ou minorar os efeitos do expansionismo, aliada à crise econômica dos anos 70 e a organização globalizada do capitalismo, levam o Brasil e Argentina a superarem antigas divergências econômicas e geopolíticas, iniciando a constituição do Mercado Comum do Sul – Mercosul. O Mercosul, de acordo com Lima (1997), é um bloco sub-regional formado por países subdesenvolvidos que, em um primeiro momento, parece reforçar a concentração de capitais e agravar as desigualdades regionais, já tão severas dentro de cada país e no bloco econômico.

Este processo de globalização significou para os países em geral e, para a América em particular, um severo ajuste estrutural, no sentido de ajustar suas economias a um mercado internacional mais aberto e competitivo. A redução dos gastos fiscais que os estados foram obrigados a realizar produziram efeitos negativos sobre os níveis de emprego, afetando setores vitais para o bem-estar social, como, a educação, a saúde e a previdência, por exemplo, desgastando a qualidade de vida dos setores médios e baixos da população latino-americana (Arce A., 1998).

É importante destacar que a tendência à organização do capital em megabloques, embora sendo predominante, não é a única e não encontra um apoio unânime dos estudiosos da área. Alguns analistas vêem a globalização como uma reedição do processo de colonização vivido pelo mundo, principalmente pelos latino-americanos, no período das grandes "descobertas", quando civilizações inteiras foram dizimadas em nome da razão ocidental. (Frigotto, 1989).

A análise do processo de globalização, tanto negativa, quanto positivamente, não pode deixar de constatar que, em um mundo mais aberto e competitivo, a educação se coloca como uma das primeiras prioridades. Por um lado, porque neste mundo globalizado o conhecimento possui uma função fundamental, significando para todos os países um desafio de renovação e atualização de seus sistemas educacionais na direção do desenvolvimento de pessoas com um maior domínio de habilidades culturais superiores, empreendedoras e autônomas, capazes de apropriarem-se dos processos de trabalho tecnologizados e complexos do mundo de hoje. Por outro lado, a educação assume um papel importante no combate às tendências de exclusão e desigualdades sociais que se acentuam com a abertura e a competição. Uma das únicas maneiras de impedir as tendências excludentes, tem a ver com a decisão política clara, em favor da construção de uma educação de bom nível, atualizada e pertinente, que chegue a

11.10.271.216 T
M 386 B 1999

todos por igual. Se, de alguma forma, pretendemos que esta globalização não tenha como marca as desigualdades, devemos ser capazes de criar, no interior de nossa sociedade, sistemas educativos equitativos, que possibilitem a cada cidadão latino-americano, por exemplo, participar das novas realidades, abertas por esta sociedade da informação e do conhecimento (Arce A., 1998).

Os desafios educacionais colocados pela globalização, incluem, entre outros aspectos: a necessidade de construirmos diálogos e concepções de mundo comuns sobre o currículo, as metodologias de aprendizagem, as formas de organização das escolas, do uso educativo das novas tecnologias de informação e comunicação, a formação inicial e continuada dos professores, os materiais didáticos, entre outros tantos itens, buscando áreas de integração e cooperação.

Para isso, é necessário que os países envolvidos busquem formas de cooperação diferentes das vividas até o presente. Diferentes daquelas vividas antes da cruzada global, digamos oficial, como, por exemplo, a influência estrangeira sobre o sistema educacional brasileiro e sobre os currículos dos diferentes níveis de ensino do país, marcados pela hegemonia, principalmente, dos Estados Unidos sobre a América do Sul. Esta influência pode ser exemplificada com a ação dos Estados Unidos durante o período de governo militar, em ambos os países pesquisados. No Brasil, pode-se citar o Projeto MEC/USAID, que estruturou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/72 e a Lei 5.540/68, que modifica substancialmente a formação de professores.

A educação, enquanto parte desta construção espacial do capitalismo, tem sido influenciada pelas novas tendências mundiais e pretende atuar como um fator definidor da

organização das sociedades. Neste mundo globalizado, o acesso à produção e aplicação do conhecimento torna-se um fator determinante do grau de participação efetiva que uma nação poderá desenvolver em suas relações com outros países de um mesmo bloco, ou entre diferentes blocos geopolíticos. No Brasil, por exemplo, onde 14,52% dos alunos das primeiras séries do ensino fundamental evadem-se da escola e 28% são reprovados na mesma série (Brasil,1991), quais são os espaços de cooperação que buscaremos neste processo de inclusão/exclusão nas discussões mundiais?

4.3.1 O relatório do Programa de Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)

As discussões que tem se dado acerca da luta por melhores condições de vida, apontam como um fato indiscutível o de que a melhor qualidade de vida passa pelas salas de aula. Enquanto isto, as escolas latino-americanas **“ao invés de contribuir para o progresso, estão freiando à região e sua gente, com o que aumentam a pobreza, a desigualdade e o baixo rendimento da economia”**. Esta é uma das conclusões do informe da Comissão Interna sobre Educação, Equidade e Competitividade Econômica, que integra o Programa da Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), envolvendo organizações públicas e privadas da região. O informe acrescenta, ainda, que haverá uma estagnação econômica se não for corrigida a situação atual da educação, onde os alunos das escolas públicas, as quais educam 80% da população, mostram um rendimento muito baixo em relação com qualquer medida padrão utilizada, enquanto que os alunos que freqüentam as melhores escolas privadas têm um rendimento comparável aos alunos dos países industrializados (Molina, 1998).

O documento sintetiza o diagnóstico da crise educacional latino-americana em quatro fatores: avaliação inadequada da aprendizagem e do desempenho das escolas, a falta de autoridade e de responsabilidade dos estabelecimentos, a má qualidade do ensino e os recursos insuficientes. Os autores desse informe destacam que a maioria dos países da região não medem o principal resultado escolar – a aprendizagem – com base em objetivos claros, mas, sim, medem-na em termos de recursos gastos, número de alunos, professores ou estabelecimentos. São poucos os países que possuem provas nacionais para acompanhar o avanço dos alunos, enfrentando fortes resistências das entidades de classe dos próprios professores e até dos políticos (Molina, 1998).

As escolas, por outro lado, continuam sendo administradas pelo Estado, centralizando todas as decisões críticas de uma escola neste nível, os diretores não têm nada a dizer em matéria de contratações de professores, determinação de salários, estabelecidos mais por antigüidade do que por desempenho, ou sobre os programas e sua organização. Muitos países estão empenhados em programas de descentralização, mas muito poucos descentralizam os recursos.

No que se refere a nível de qualidade de ensino, essa tem sido relacionada com a deterioração da profissão docente, produto dos baixos salários. E, talvez mais significativa, ainda, a falta de incentivo ao bom desempenho docente, uma vez que, na maioria dos países, as questões relativas aos salários e promoções são negociadas à nível nacional, ao invés de estarem vinculadas ao desempenho, ao que se soma o fato de que os professores não se responsabilizam pelo resultado de seu trabalho perante os pais dos seus alunos. A tudo isto acrescenta-se que 25% dos professores da América latina não possuem um título profissional.

O documento recomenda aos governos da região, com base no diagnóstico, que estabeleçam sistemas de avaliação capazes de medir os resultados educacionais, e não apenas os investimentos, para o que se deve fixar, a nível nacional, os conteúdos e objetivos para cada grau e estabelecer provas nacionais que reflitam o alcance dos objetivos e os avanços dos alunos. Os resultados destas avaliações devem ser divulgados para que os pais possam avaliar o desempenho das escolas e para orientar a aplicação dos recursos nas escolas mais debilitadas. O estudo cita o exemplo do Chile, onde as provas nacionais determinam a aplicação dos recursos nas escolas que mais necessitam (Molina, 1998).

A segunda recomendação é a de delegar às escolas e às comunidades locais maior controle sobre a educação e a responsabilidade por ela. Entre as sugestões presentes no documento, destacamos: outorgar maior responsabilidade aos diretores na administração dos estabelecimentos, incluindo autoridade sobre os professores e seus níveis de remuneração, retirar dos governos a administração para que este se concentre na definição de objetivos, geração de fundos, promoção da equidade, supervisão dos avanços e avaliação dos resultados educacionais.

A terceira recomendação é a de que os governantes devam envidar esforços no fortalecimento da carreira docente mediante melhorias salariais, reforma dos sistemas de formação e capacitação e uma maior responsabilidade dos professores perante a comunidade que servem. Algumas sugestões incluem o estabelecimento de incentivos, tanto financeiros quanto outros, para motivar um bom desempenho profissional, vincular as gratificações, as promoções e reconhecimentos ao desempenho, que deve ser avaliado pela comunidade local.

A última recomendação é a de o governo aumentar, substancialmente, seus investimentos em educação. Aumentando o investimento por aluno na educação básica, porque a necessidade de uma mudança no sistema educacional só terá os resultados almejados se acompanhada de um maior aporte de recursos para a educação (Molina, 1998).

O trabalho realizado para o PREAL foi apresentado aos mandatários dos 34 países americanos reunidos na última Cumbre de las Américas, em Santiago, no Chile, em abril de 1998, que afirmaram a educação como um dos pilares básicos da América. Os governantes discutiram e aprovaram um plano de ação de nove pontos, com base nos princípios de equidade, qualidade e eficiência, envolvendo todos os níveis educacionais, o tema é considerado central na consolidação de uma perspectiva de integração.

O plano aprovado inclui o desenvolvimento de programas integrais de valorização e profissionalização dos docentes; reforçar a gestão educativa e a capacidade institucional nos níveis nacional, regional e local; desenvolver valores, tanto no interior da escola como fora dela; promover o uso de tecnologias de informação e de educação e incrementar o sistema de bolsas e intercâmbios. Os compromissos assumidos pelos governantes objetivam, ainda, assegurar que 100% da população em idade escolar tenha garantia de acesso e permanência na escola até completá-la, meta para o ano 2010. Ao mesmo tempo, que 75% dos jovens tenham acesso garantido ao ensino médio.

Essas análises, levantamentos e relatórios constituem-se em uma pequena amostra do quanto a educação tem interessado aos organismos internacionais, preocupados com “a pobreza e a desigualdade no mundo”, buscando auxiliar, principalmente os países, do dito, terceiro mundo, na superação destes graves problemas através da educação básica. Essas

políticas, que têm ditado as reformas educacionais da última década, enfatizam a formação dos pobres, como mão-de-obra necessária em tempos de globalização, valorizando, para tal, a educação básica. As bases dessas propostas são inteiramente discutíveis, marcando, em alguns aspectos, a volta a um neotecnicismo, fundado nos treinamentos em serviço, em uma educação bancária desenvolvida por uma escola-empresa, através de algum programa de Qualidade Total, buscando um certificado “iso”. Talvez o elemento mais significativo dessas propostas seja o de que são apresentadas como as únicas possíveis, como “a” alternativa em um mundo que está a decretar a morte das metanarrativas... Não se trata de que seja esta a única alternativa, mas sim de que seus proponentes a apresentam como tal, visando, talvez, impedir a busca de projetos educacionais que tratem a educação como um processo inserido na totalidade sócio-política da América Latina e do Caribe.

Na tentativa de contribuir para uma melhor compreensão da problemática do fracasso escolar no Brasil, enquanto elemento deste complexo mundo educacional, procuramos investigar em que momento de sua formação e/ou atividade profissional os professores e as professoras das primeiras séries do ensino fundamental constróem suas representações sobre o fracasso escolar. Para dar conta da análise desse momento de crise/construção da prática docente, buscamos conhecer as representações sociais dos professores. Primeiramente, daqueles responsáveis pela formação docente – os professores de Prática de Ensino das faculdades de educação. Em seguida, dos próprios professores do ensino fundamental e médio e dos alunos repetentes.

4.4 A educação hoje: reformas no Brasil e no Chile.

As alterações provocadas pelo processo de globalização e pela evolução crescente dos meios de produção e distribuição das informações, associadas ao também crescente empobrecimento de amplas parcelas da população em contrapartida ao aumento vertiginoso da concentração de renda, têm produzido nas últimas décadas inúmeras tentativas de reorganização dos sistemas e instituições das sociedades capitalistas. Dentre os setores atingidos, o de interesse nesse estudo é o educacional. As reformas educacionais empreendidas nos últimos anos têm trazido a marca do projeto do Banco Mundial, atualmente constituído pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e pela MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais), sejam elas realizadas pela Espanha, Rússia, Argentina, Chile ou Brasil.

Assim, as reformas educacionais em implantação no Brasil e no Chile, neste momento, possuem uma estrutura com vários pontos em comum e têm como base as colocações apresentadas na proposta de Coll (1996), que foi ministro da educação da Espanha, adotado por alguns países como assessor da reforma. Na apresentação do livro, *Psicologia e Currículo*, escrito por Coll, Lino Macedo, refere que a tradução de tal obra **“oferece aos educadores brasileiros a oportunidade de estudar, em sua língua, um texto fundamental para a compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais”** (p. 6).

Os referidos PCNs foram recebidos sob forte crítica de muitos educadores brasileiros, uma vez que, mesmo trazendo uma proposta supostamente vinculada às teorias de Piaget e Vygotsky, apresenta muitas lacunas no tratamento dos problemas educacionais do país, entre eles o próprio fracasso escolar.

A concepção de currículo apresentada, nos PCNs e na obra de Coll (1996), apontam-no como um guia para os professores, como um instrumento útil para orientar a prática pedagógica. Para cumprir com esta função, o currículo proposto por Coll contempla elementos como: informações sobre o que ensinar; informações sobre quando ensinar, tipo ordenação e seqüência de conteúdos e objetivos; proporciona informações sobre como ensinar e, por fim, orienta sobre o que, como e quando avaliar. Qual será a função do professor, além de aplicar o prescrito?

Ao lado destes princípios presentes nos PCNs, encontramos uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cuja marca predominante é a flexibilidade, é o trabalho por projetos, a desregulamentação do ensino. Como conciliar estas propostas? As universidades podem estabelecer, com ampla liberdade, os currículos para a formação de professores e os professores, depois de formados, devem cumprir o prescrito.

Em documento apresentado recentemente, o Ministério da Educação e Desporto do Brasil enfatiza que os últimos quatro anos do governo brasileiro têm se caracterizado pela profundidade das reformas educacionais aprovadas e implementadas, bem como pelas políticas de melhoria da qualidade da educação em todo o país. Destaca, a título de exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais, a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a TV Escola, a informatização da escola pública, a Municipalização da Merenda escolar e o projeto “toda criança na escola”, só no que se refere ao ensino fundamental.

No ensino médio, o Ministério da Educação e Desporto do Brasil destaca como avanços educacionais: a Reforma que entra em vigência este ano (1999), o Exame Nacional do Ensino

Médio, aplicado pela primeira vez em 1998, que pode ser utilizado como forma de acesso ao ensino superior. A reforma do ensino técnico, separando-o do ensino médio, com uma estrutura modularizada que permita uma democratização do acesso à este tipo de ensino àqueles sujeitos que desejem complementar sua formação. A expansão desta modalidade de ensino conta com financiamentos do BID para a criação de escolas técnicas públicas e comunitárias, envolvendo parcerias com municípios, sindicatos e associações comunitárias (dados obtidos via Internet < <http://www.ministério.da.educação.gov.br> >).

As reformas do sistema educacional, no nível médio, dependem, em grande parte, da liberação de recursos do Banco Mundial, parceiro dos governos federal, estaduais e municipais, na implantação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED, destinado a suprir as deficiências de vagas, equipamentos e qualificação docente para esse nível de ensino. Recursos ameaçados pelas recentes dificuldades financeiras vividas pelo país.

No Chile, tal como aqui, a implantação das reformas globalizadas, tem no Projeto de Melhoramento da Equidade e da Qualidade da Educação Média – MECE – um dos carros chefes da Reforma Educacional chilena. O programa pretende a descentralização das ações dos liceus, isto é, que cada um dos estabelecimentos, ao longo dos próximos três anos, seja capaz de elaborar planos e programas de estudo, de acordo com suas necessidades.

Os projetos devem incluir formas de ensino participativas e dinâmicas por parte dos professores, práticas curriculares em constante mudança, incorporação da cultura e características juvenis ao processo ensino - aprendizagem, mecanismos de apoio técnico em todas as áreas didáticas que contribuam à uma mudança real das formas atuais de ensino.

O projeto coloca como desafio primordial que até o ano 2000 todos os liceus subvencionados pelo Estado estejam incorporados ao programa e sejam capazes de assumir a educação como um processo coletivo que envolve todos os agentes nele incluídos (Saldías, 1992, p. 3).

Segundo o autor, em 1992, o MINEDUC solicitou às universidades um diagnóstico da educação média chilena que pudesse orientar linhas de ação do governo para o futuro. As universidades apresentaram seus projetos de investigação incluindo a avaliação dos currículos, da estrutura, opiniões e demandas sociais de professores e alunos, processos pedagógicos, estilos de aprendizagem, atitudes e valores, resultados acadêmicos e formativos, desenhos dos instrumentos de avaliação, formação dos docentes, sistema de supervisão, economia e experiências de outros países.

Paralelamente às investigações realizadas pelas universidades, o Ministério realizou uma consulta pública, da qual participaram cerca de 30 mil chilenos, respondendo sobre a qualidade do ensino médio, suas expectativas e problemas atuais. Uma comissão do próprio Ministério realizou um estudo dos sistemas educacionais de três países asiáticos, em abril de 1992. Em novembro de 1992, realizou-se um Seminário Internacional sobre a Educação Média e, em março de 1993, um segundo Seminário, visando colher subsídios para elaboração da proposta de educação média do país.

O material produzido por todas estas fontes foi analisado por uma equipe de profissionais da educação, nomeados pelo MINEDUC, durante o ano de 1993, resultando no projeto MECE, divulgado e implantado a partir de 1994.

A análise realizada, apontou, em linhas gerais, a educação média como carente, anacrônica, com problemas de equidade, eficiência e qualidade, como de resto toda a educação chilena. Estes problemas se traduzem, segundo os analistas, em uma severa crise de orientação e de relação do ensino médio com o seu meio externo, isto é, com o sistema de educação superior, com o setor produtivo e o mercado de trabalho, com o mundo contemporâneo da informação e do conhecimento.

Na abordagem da repetência, o MINEDUC tem proposto várias formas de prevenção. A nível de primeiro e segundo anos básicos, onde a repetência é historicamente mais significativa, alargaram-se os prazos para que os objetivos sejam atingidos, de modo que os professores não precisem preocupar-se com a aquisição plena da leitura no final do primeiro ano, mas que concentrem seus esforços para que o aluno possa ler e escrever ao final do segundo ano.

A implementação de um sistema de avaliação diferenciado, permitindo que os professores avaliem de uma forma distinta os alunos com dificuldades de aprendizagem, contempla a possibilidade do mesmo seguir adiante com reforço em áreas onde não atingiu plenamente os objetivos. A proposta de reforço, implantada em 1996, pelo MINEDUC, faculta aos professores, durante o segundo semestre do ano, quando já tenham uma avaliação das capacidades do aluno, a realização de atividades especiais, através de aulas complementares aos alunos com dificuldades em algumas áreas de aprendizagem (Chile. Ministério de Educación, 1997).

Entre as medidas visando diminuir as taxas de repetência encontramos o projeto, já em implantação, da Jornada Escolar Completa. Acredita-se que o aluno permanecendo mais tempo na escola poderá receber maior apoio e, assim, melhorar sua aprendizagem. As escolas deverão

incluir em suas jornadas atividades lúdicas, apoio na realização das tarefas de casa e reforço dos conhecimentos exigidos para que o aluno atinja os objetivos propostos, como formas de evitar a dissecação e a repetência (Chile. Ministério de Educación, 1997).

As ações empreendidas, na área das políticas educacionais, pelo governo de transição democrática no Chile desde 1990, não deixam dúvida quanto à intenção de melhorar e transformar o sistema escolar, no marco de consensos amplos e estratégicos para o desenvolvimento econômico e democrático do país. O objetivo de tal esforço, em última instância, é o de construir uma educação de alta qualidade para todos, o que significa egressos com maior capacidade de pensar, comunicar-se e trabalhar em equipe, julgando e discernindo de acordo com a complexidade do mundo contemporâneo (Coix, 1998).

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO FRACASSO ESCOLAR

O conteúdo deste capítulo busca apresentar os resultados das interações desenvolvidas ao longo dos espaços e tempos dedicados à realização da pesquisa.

Procurando compreender o processo de produção do fracasso escolar na escola básica, foram analisadas informações obtidas através de diferentes instrumentos. A dinâmica de apresentação do processo de análise parte de uma revisão das representações sociais do fracasso escolar no Brasil e no Chile para, em seguida, tratar das representações dos alunos e professores envolvidos neste estudo.

5.1 As representações sociais dos professores no Brasil e no Chile: tendências.

As representações dos professores sobre o fracasso escolar como decorrência de problemas centrados no próprio aluno, em muitos casos, exemplificam esta hegemonia. Encontramos professores que, embora convivam quotidianamente com seus alunos, tendo, portanto, condições de avaliar suas aprendizagens em outras áreas, repetem o pensamento dominante de que seu fracasso é devido a uma disfunção biológica ou desnutrição. Admitem

que muitos desses alunos exercem um trabalho em casa ou fora dela, cuidando de irmãos menores e realizando as atividades domésticas e que, portanto, aprendem o conhecimento necessário ao desempenho dessas funções, até com relativa facilidade. No entanto, repetem que o fracasso de seus alunos na escola é devido a incapacidades e/ou deficiências do próprio aluno.

Talvez, uma forma de buscar o entendimento dessa problemática seja a (re)visão do processo de construção da educação escolar em nosso país. Precisamos ter presente que a escola começa a ser construída enquanto sistema nacional de ensino no Brasil, quase um século depois de seu surgimento oficial no mundo, como resultado das novas relações de produção instaladas pela Revolução Industrial Inglesa e a Revolução Francesa (Romanelli, 1987). A constituição de 1824 institui o ensino universal e gratuito no país (Art. 179), porém, embora legalmente instituída em 1824, a educação permanece como um privilégio de poucos até o início da república em 1889. O tratamento dado à educação, em nosso país, resente-se da falta de um projeto nacional, capaz de propiciar a expansão quanti e qualitativa do sistema educacional (Romanelli, 1987).

No nascimento do período republicano, menos de 3% da população brasileira freqüentava a escola. E, apenas os filhos homens, com exceção do primogênito, de famílias abastadas tinham acesso à educação. Destaca-se, ainda, que, apesar da Constituição Federal prever o ensino primário gratuito e universal, é o ensino particular, principalmente religioso, que se ocupará deste nível de ensino, ficando o Estado responsável pelas escolas secundárias (Romanelli, 1987; Patto, 1993).

Nesse período inicial, a palavra igualdade é fundamental para a compreensão da produção de representações sociais que preparam e sucedem as mudanças sociais. O pensamento liberal não preconiza o desaparecimento das desigualdades mas sua justificação pela igualdade de oportunidades na ordem social. No nível das representações, as desigualdades sociais serão transformadas em desigualdades raciais, pessoais ou culturais (Patto, 1993).

Assim, a pobreza é representada como inferioridade inata relacionada à herança de caracteres adquiridos por determinadas raças. Datam desta época, final do século XIX até meados de 1930, as tentativas de comprovação empírica para as teses de inferioridade racial dos negros, dos índios, mestiços e dos pobres (ibid., p. 32). As diferenças raciais eram a explicação mais freqüente para o fracasso de aproximadamente 96% das crianças brasileiras que ingressavam na escola primária no início deste século.

A compreensão das representações do fracasso escolar, neste período, pode ser realizada através do estudo concluído em 1990, por Fortuna. A autora, examinou, através da análise de conteúdo, 110 artigos abordando o fracasso escolar, publicados no periódico em educação – Cadernos de Pesquisa – no período de 1971 a 1989. Seu objetivo foi o de elucidar as questões relacionadas com o fracasso escolar, no que se refere às causas e soluções apontadas pelos teóricos e estudiosos do tema.

Ao destacar as primeiras impressões deixadas pela leitura, a autora aponta, além da diversidade do material, dois aspectos aparentemente contraditórios: por um lado, a falta de relação entre os textos analisados, como se cada um fosse original e único e, por outro lado, a

repetição monótona das abordagens, caracterizando, assim, a simultaneidade da novidade e da recorrência.

A autora destaca que a forma mais comum de referência ao fracasso nos artigos examinados é como “evasão e repetência”, sendo que o termo evasão surge mais recentemente, no final da década de setenta.

O fracasso escolar aparece relacionado a estudos particularmente vinculados com o processo ensino-aprendizagem como, por exemplo, a desnutrição e aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, o professor, a escola, a avaliação, a democratização do ensino, bem como, com temas mais amplos tipo cultura, origem social, conhecimento e classe social.

No que diz respeito às causas do fracasso escolar, a mesma autora, encontrou nos textos analisados diferentes posições. Nem todos os textos abordam as causas do fracasso e, algumas vezes, elas aparecem nas entrelinhas. Alguns dos textos apontam, por exemplo, para uma inadequação própria da criança para assimilar os conhecimentos, dificuldades de entendimento de alguma das disciplinas escolares (por exemplo, matemática), baixo nível sócio-educacional, incapacidade técnica ou profissional dos professores, expectativas negativas dos professores em relação às capacidades de aprendizagem de seus alunos, entre outras.

Outro conjunto de artigos examinados, faz referência à desnutrição como causadora do fracasso escolar. No período de dezenove anos de publicações estudados, a autora encontrou doze artigos (11% do total de artigos) que apresentam como tema central a desnutrição e sua relação com o rendimento escolar, sem que se produza concordância quanto ao grau desta relação ou sobre sua relevância para a compreensão do fracasso escolar.

Há, ainda, um grupo de artigos que abordam outras causas relacionadas, principalmente, ao desenvolvimento psicológico dos alunos das classes menos favorecidas, à pobreza de recursos metodológicos e materiais da sala de aula, ou ao despreparo e falta de aperfeiçoamento dos professores.

A autora conclui que o pensamento educacional sobre o fracasso escolar apresenta-se em crescente expansão quanti e qualitativa, vinculando-se às condições econômicas e políticas em que é produzido. Apresenta, como característica mais remota, uma concepção positivista de ciência sociais, e como característica mais recente, a busca do específico à educação e suas relações com a sociedade. Sugere estudos deste tipo com outros periódicos semelhantes.

5.1.1 As representações racistas

As representações de desigualdades raciais eram combatidas pelas representações religiosas que defendiam a origem única dos homens. Porém, estudos como os de Gobineau (1854), Darwin (1809-1882) e Spencer (1820-1903) são utilizados pelos defensores dessas questões, reforçando e reafirmando as teorias racistas e são colocados a serviço da (re)construção da sociedade de classes, como algo natural, em um processo que Hobsbawm (1982) classifica de biologização mistificadora do mundo vivido, justificando a exploração e a opressão exercida pelas raças dominantes.

A teoria racista, enquanto explicação representada do fracasso escolar, exemplifica o quanto precisamos atentar para o modo como os homens se inter-relacionam para produzir e reproduzir o seu mundo vivido, se desejarmos compreender o processo de construção das representações sociais.

Os estudos que buscam demarcar as diferentes raças humana, talvez sejam o exemplo mais contundente da parcialidade de nossos conhecimentos e da possibilidade de aprimorá-los, à medida que aperfeiçoamos nossos instrumentos de análise. As pesquisas genéticas, mais recentes, demonstram que não existem raças na espécie humana. Essa afirmação tem sido produzida pelos resultados de investigações internacionais e, principalmente, pelas pesquisas de uma equipe de cientistas norte-americanos, coordenada pelo biólogo Alan Templeton (apud Godoy, 1938, p. 130) que diz que **“diferentemente de outras espécies de mamíferos, não há raças entre os humanos, porque as diferenças genéticas entre grupos das mais diferentes “etnias” são insignificantes”**. Os estudos realizados em mais de oito mil amostras genéticas colhidas aleatoriamente de pessoas do mundo inteiro, examinadas através das mais modernas técnicas da biologia molecular, avaliando dados como o DNA mitocondrial, o código genético e o DNA do núcleo celular, encontraram diferenças insignificantes, que não são suficientes para diferenciar raças, segundo os padrões utilizados internacionalmente.

Mais relevante, ainda, é o fato de que o estudo encontrou diferenças mais significativas entre os ditos brancos europeus do que entre estes e os negros africanos ou os índios brasileiros, por exemplo. Para a equipe de Templeton, as diferenças físicas entre os humanos são, portanto, adaptações biológicas a uma determinada geografia, examinando geneticamente materiais de negros africanos, brancos europeus ou ameríndios, chineses, por exemplo, não teremos como saber qual é o seu grupo geográfico de origem, ou seja, não distinguiremos quem é negro, branco ou amarelo (ibid.).

Estes estudos mais recentes sobre nossas características genéticas fazem parecer absurdas as pesquisas anteriores que investigaram e, em muitos casos, encontraram diferenças entre os humanos capazes de possibilitar sua classificação em raças distintas. Na verdade,

precisamos ter clareza da diferença nos instrumentos de análise e na forma de olhar os dados, completamente diferentes, conduzindo os pesquisadores a resultados diversos. De qualquer modo, atualmente não é mais aceitável que se expliquem as diferenças no rendimento escolar pelas diferenças raciais, já que não existem raças entre os humanos.

A perspectiva de classe social é outra explicação implicada no processo de construção das representações sociais e tende a ser determinante na produção da consciência dos sujeitos e dos grupos. No sistema capitalista, as relações de dependência, domínio e alienação encontram-se no centro da produção material e espiritual. Como as relações de produção não se apresentam claras e ordenadas, as representações sociais se (re)produzem de modo incompleto, evasivo, ou, até mesmo, invertido (Ianni, 1988).

As alterações políticas e econômicas, do início do século, estruturando uma nova relação de poder, aliadas à urbanização incipiente, o crescimento industrial e a organização da sociedade civil, com a expansão da classe média, provocam o aumento da demanda social por escola no país e a expansão da oferta de ensino público como forma de acomodar as reivindicações mais exacerbadas. O sistema educacional preconizava, então, a distribuição racional por todo o território de escolas de todos os níveis, de caráter público: primário, secundário e superior ou terciário (Ribeiro, 1978).

Esse sistema educacional, porém, constitui-se, desde seu início, dicotômico: apresenta um subsistema altamente seletivo, destinado à minoria privilegiada e um subsistema primário universal e gratuito, que tem caracterizado ao longo de sua existência uma das formas mais perversas de exclusão, uma exclusão disfarçada sob análises científicas, legitimadoras do

fracasso escolar como uma incapacidade individual de aprender (Romanelli, 1987; Patto, 1993).

A chegada da burguesia urbano-industrial ao poder em 1930 traz um novo projeto educacional, enfatizando, principalmente, a educação pública. Essa expansão do sistema público de ensino traz para os educadores um duplo problema: como explicar as diferenças de rendimento entre os escolares e como justificar as desigualdades de acesso ao ensino secundário e superior por determinadas parcelas da clientela escolar. “Tudo isso sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o ‘mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social” (Patto, 1993, p. 40).

Algumas pesquisas contemporâneas têm apontado a predominância, nos discursos escolares, de uma causalidade para o fracasso escolar fortemente vinculada às condições de saúde do aprendiz. Essa compreensão e os estudos que a abordam têm definido como causas do fracasso escolar distúrbios de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem.

O National Joint Comitee for Learning Disabilites, nos Estados Unidos, estabeleceu em 1981, que

“Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de ocorrerem concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto destas condições ou influências” (Coles, 1987).

É interessante que notemos a complexidade e a imprecisão de alguns itens da definição que, incoerentemente, é amplamente utilizada nos meios escolares. Nossa principal inquietação é a necessidade de desvelar o modo como se deu a passagem de um termo médico, uma definição clínica tão particular, ao âmbito do senso comum de pais e professores e, por que não dizer, dos próprios alunos.

No caso do Brasil e do Chile, acreditamos que o desenvolvimento desta compreensão esteja vinculado à influência norte-americana em nossas práticas educativas. Isto porque são os psicólogos americanos, ligados a uma visão positivista e, portanto, biologicista da aprendizagem, que desenvolveram os mais amplos e difundidos estudos sobre as dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de aprendizagem, colocados, muitas vezes como situações limítrofes entre o normal e o anormal tão ao gosto deste tipo de investigações. Esta é uma corrente, digamos assim, muito presente, ainda hoje, na literatura educacional norte-americana. Vejamos, a título de exemplo, o material publicado, em 1993, pela UNESCO, classificado como um “Guia para a educação especial”, elaborado por Carol Crelock e Doreen Kronick, apresentando, além da definição dos distúrbios específicos de aprendizagem e a forma de abordagem educacional indicada para cada um deles, uma extensa classificação dos mesmos, acompanhada de orientações aos pais. (Quadro 13, p. 286).

5.1.2 O fracasso representado como carência cultural

O movimento dinâmico da história social produz avanços científicos que permitem o desvelamento do corpo e das doenças, permitindo que o peso atribuído à hereditariedade, às questões raciais e intelectuais do próprio indivíduo, como determinantes de sua capacidade de aprender, sejam amplamente questionados. As considerações sobre as influências ambientais,

afetivo-emocionais e culturais na formação do sujeito aprendiz, provocam uma modificação nas representações do fracasso escolar: ele deixa de ter como razões fundamentais as diferenças raciais e os déficits mentais e passa a ser causado pelas diferenças culturais. Um dos principais autores desta corrente é Poppovic (1972).

A “Teoria da carência cultural”, como a denomina Patto (1990, p. 45), atinge seu ponto alto na década de 60, nos Estados Unidos, como forma de explicar o fracasso escolar nas classes sociais pobres da população. A sustentação da Teoria foi construída em investigações das relações familiares e das práticas de educação infantil nos diferentes segmentos sociais. Essas pesquisas identificaram, nas classes populares, nítida ausência de normas, segundo padrões, rotinas e práticas que encontramos nas classes dominantes. Essas diferenças foram tomadas como indicativas de atraso cultural desses grupos.

Em outro trabalho de investigação realizado em 1988, a mesma autora destaca que a teoria da carência cultural, formulada nos E.U.A. é introduzida no Brasil nos anos sessenta e na década seguinte, transforma-se em um caso de preconceito racial e social travestido de conhecimento científico. Segundo ela:

“A crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro e recebe forte impulso de resultados de pesquisa. O poder desta crença é tão grande – dadas as suas profundas raízes na cultura brasileira – que não só ainda resiste a resultados de pesquisas que a invalidam e a análises críticas da teoria da carência cultural já disponíveis, como também subjaz a muitas das medidas técnicas e administrativas tomadas pelos órgãos oficiais competentes que visam melhorar a qualidade do ensino (por exemplo, a crença na maior lentidão da criança carente tem justificado reformas educacionais baseadas na diminuição do ritmo de ensino). O máximo que se conseguiu em termos da superação dessa ruptura foi afirmar que a escola é inadequada para as crianças pobres,

ou seja, uma escola supostamente adequada às crianças das classes favorecidas estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente deficientes.” (Patto, 1988, p. 75).

Ao analisar esta questão, Sarup (1986) alerta-nos para uma interpretação errônea das diferenças entre as diversas culturas, que alguns antropólogos interpretaram como diferenças na capacidade de pensamento e conhecimento. Segundo o mesmo autor, muitos educadores contemporâneos revelam uma interpretação semelhante com relação às crianças de classes populares com as quais trabalham em sala de aula. Nessa concepção, as crianças das classes populares, tal qual os aborígenes primitivos, não possuem os instrumentos conceituais necessários à construção do conhecimento escolar, ignorando que as crianças são submetidas a formas **“reificadas de conhecimento, que produzem uma visão mecanicista e determinista da realidade social”** (Sarup, 1986, p. 31).

As crianças criadas nesse ambiente sócio-cultural desfavorável chegariam à escola com déficit lingüístico, cognitivo e psicomotor, decorrentes da pobreza de estímulos, da desnutrição e de carências afetivas presentes em grupos familiares patológicos e ambientes socialmente atrasados, primitivos.

As discussões educacionais deste período são intensas, envolvendo uma multiplicidade de aspectos do sistema nacional de ensino. Ribeiro destaca, como motivo das discussões deste momento, os choques entre as diversas correntes em defesa da escola pública de um lado, e da escola particular de outro (1995).

Outro debate marcante, durante o final da década de 50 e início dos anos 60, é aquele travado entre os representantes do “humanismo tradicional” e os movimentos de educação popular. Podem ser apontados como exemplos dos movimentos de educação popular os centros populares de cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de base. Esses movimentos foram interrompidos pelo golpe militar de 1964 (ibid.).

As atitudes do novo governo incluem um reordenamento jurídico das atividades educacionais, em seus diferentes níveis. A concepção educacional privilegiada é o Tecnicismo, especialmente a Teoria do “capital humano”. O debate passa, então, dentro dos limites possíveis, a envolver os defensores do produtivismo educativo e os adeptos das concepções crítico-reprodutivistas (Ribeiro, 1995).

As teorias de base sociológica como, por exemplo, as de Althusser, Bordieu, Passeron, definidas como reprodutivistas, passam a integrar o pensamento brasileiro sobre o fracasso escolar. Essas teorias buscam situar a escola no interior de uma dada sociedade, afirmando que a veiculação, pela escola, das relações de produção dominantes, acaba por torná-la um **“aparelho de manutenção da ordem vigente”** (Sudbrack, 1995, p. 71).

Apesar de destacar alguns fatores limitantes destas concepções, Patto (1993) enfatiza que elas possibilitaram uma compreensão mais clara sobre a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, superando a visão tecnicista. As teorias ditas reprodutivistas contribuíram, ainda, para um desvelamento da dominação e discriminação, presentes no espaço escolar. Isso permitiu que a escola, conhecendo seus condicionantes, atue a partir deles, superando sua suposta neutralidade e abrindo espaços para uma interação social mais ampla e efetiva.

É interessante notar como a representação do fracasso escolar, com base na carência cultural, proposta pelas Teorias do capital humano, legítima, ainda hoje, a hegemonia de uma classe, com o predomínio de seu mundo vivido sobre os demais, e como essa situação é compreendida por todos como “natural”. Esta representação do fracasso escolar permanece ainda, como nos diz um professor de 6ª série, ao explicar o baixo rendimento de seus alunos

“apesar da escola estar situada em um bairro de classe média e alta, nossos alunos não são daqui, eles vêm das Vilas Maria, Duque e Mauá, suas famílias são desestruturadas, pais separados, desempregados, alcoólatras” (Ent. n. 1, apud, Martini, 1990, p. 71).

Os professores com essa representação do fracasso escolar não discutem as questões estruturais responsáveis pelas desigualdades que apontam, nem questionam relações sócio-econômicas que engendram as diferenças. Essa posição evidencia a superioridade da cultura das classes dominantes, em contraposição à inferioridade das demais culturas, numa atitude etnocêntrica. Soares (1986) nos alerta para o fato de que é impossível pensarmos em um grupo social onde possa faltar cultura, pois esta é sua identificação como grupo.

No processo de construção de conhecimentos, os sujeitos representarão os fenômenos de sua realidade a partir de suas experiências pessoais e interações sócio-grupais. A intimidade entre o sujeito e o objeto representado se expressa na reunião do conceito (significado) e do objeto (o significante) (Rangel, 1992, p. 3). Nesse processo de construção do conhecimento, não podemos esquecer que existem diferentes formas de conhecimento em diferentes culturas. Desse modo, não podemos ignorar que a existência de outras racionalidades e de outros conhecimentos questiona o caráter absoluto e único de nossos modelos de interpretação do mundo.

A investigação do fracasso escolar precisa, portanto, além de identificar os entendimentos do problema por parte dos envolvidos, demonstrar por que os alunos, pais e professores acreditam nestas representações e o que será necessário para que possamos superá-las. A busca do entendimento destas questões envolve aspectos tão complexos que é impossível abarcá-los com um simples olhar. Um destes olhares possíveis é a gestão e organização dos espaços escolares que vem sendo trabalhados, por exemplo, por Garcia (1996). Os estudos por ela desenvolvidos privilegiam as análises da dinâmica interna da sala de aula, escolhendo alguns fatores como a questão das matrículas, enquanto momento pedagógico importante na construção do agir pedagógico. A autora e um grupo de pesquisadoras que com ela atua, desenvolve, ainda, a discussão de aspectos relacionados com os tempos escolares, a disciplina, a organização dos turnos, a distribuição das turmas (as questões da homogeneidade/heterogeneidade, por exemplo), a seleção dos conteúdos e os critérios de escolha do professor para cada uma das turmas como elementos significativos na construção do sucesso escolar.

O estudo dos aspectos intra-escolares foi apontado há uma década como uma das alternativas importantes para as investigações nesta área, por Brandão (1983) que, ao proceder um estudo sobre o estado da arte no que se refere a evasão e repetência no país, concluiu que a não ser genericamente, não sabemos o que faz uma escola ser boa ou má e que conhecemos muito pouco sobre as causas da evasão e da repetência para sermos capazes de uma intervenção efetiva sobre o problema.

Os estudos desenvolvidos sobre o fracasso escolar, no Brasil, revelam diferentes tentativas de compreensão do modo como estes aportes teóricos têm se refletido no cotidiano da sala de aula, buscando examinar e refletir sobre essa problemática. Um dos principais

grupos de trabalho, nessa linha, é o constituído por Collares e Moysés, da Universidade de Campinas que, com suas investigações, tem procurado demonstrar a impossibilidade de sustentarmos as relações de causa e efeito entre desempenho escolar e nutrição, por exemplo. Em estudo desenvolvido nas primeiras séries do primeiro grau, no município de Campinas – SP, as autoras coletaram opiniões de diretores e professores sobre as causas do fracasso escolar. Os resultados do estudo indicam que professores e diretores referiram como principais causas do fracasso escolar, em ordem decrescente: problemas biológicos, desnutrição e problemas neurológicos. As nove causas citadas pelos entrevistados referem-se a problemas centrados na criança (Collares, Moysés, 1992, p. 19).

Já em um trabalho de pesquisa apresentado em 1996, Collares e Moysés, analisam as condições de saúde/doença das crianças com dificuldades de aprendizagem; apoiando-se numa visão crítica da escola e utilizando uma metodologia etnográfica, procuram desvendar o problema dos elevados índices de repetência e exclusão das crianças e adolescentes brasileiros. O trabalho publicado reitera os resultados de investigações anteriores e procura desmistificar explicações do fracasso escolar que povoam o imaginário dos professores, pais e alunos, como “disritmias”, “aneurismas” e “manchas no cérebro”, explicações essas que Patto destaca ao prefaciar a obra, como visando **“ocultar o desrespeito que marca a relação da escola pública com seus alunos pobres, este sim grande produtor de dificuldades ou de impossibilidade de escolarização dessas crianças”** (apud Collares ; Moysés, 1996, p. 12).

Ao analisar esta questão, Moysés nos diz que

“O mito do fracasso escolar como questão médica atua sobre a realidade distorcendo-a, deformando-a, criando a sua própria realidade; um real artificial e construído que, por sua vez, se transforma na comprovação

empírica e científica do próprio mito. Fecha-se, assim, um raciocínio circular, viciado porque cego às suas próprias contradições e às evidências que o enfraquecem, ou mesmo o destróem. Um raciocínio que rapidamente evolui para uma espiral crescente, cada vez mais artificial e, ao mesmo tempo, mais sofisticada, que culmina na criação de uma Ciência. Ciência que, pela cooptação de conhecimentos que têm outro referencial teórico e objetivos distintos, constrói seu próprio Estatuto de Ciência; e que tem servido ao sistema político vigente, construindo teorias, explicações fisiopatológicas, justificativas, enfim, que reforçam, legitimam cientificamente preconceitos e mitos. A começar pelo mito recriado sobre o fracasso escolar” (apud Devani, 1990).

Outro exemplo, desta representação, é o estudo desenvolvido por Maluf ; Bardelli (1991), envolvendo professores e alunos de uma escola pública de São Paulo, solicitando-lhes que explicassem as razões do mau desempenho escolar. Os resultados demonstram que os professores atribuem o mau desempenho de seus alunos, sobretudo, a causas familiares e a problemas de saúde física. Os alunos atribuem seu mau desempenho, basicamente, à falta de motivação e à dificuldade de compreenderem os conteúdos apresentados em aula.

Souza et al. (1989) desenvolvem algumas reflexões a respeito das afirmações que circulam nos diferentes espaços da escola acerca do fracasso escolar apontando para a necessidade de conhecermos mais profundamente as práticas e processos envolvidos na produção escolar. Ao examinar o conjunto dos conhecimentos produzidos sobre o fracasso escolar, através de estudos etnográficos, Souza (1995) destaca que os mesmos têm permitido uma série de análises a respeito do processo de produção do fracasso. Além disso, acrescenta:

“(...) vêem questionando os mitos que envolvem os alunos multirepetentes das classes populares (Patto,1990), os processos de exclusão escolar (Goldenstein, 1986) e a repetência (Gatti, 1081; Andrade, 1986), entre rendimento escolar e linguagem (Soares, 1986; Cagliari, 1985; Sawaya, 1992) e os processos psicodiagnósticos que culpabilizam as crianças e suas famílias pelo fracasso escolar (Freler, 1993). (...) Outros trabalhos desvelam aspectos do cotidiano escolar como os processos de dominação e

resistência (André et al., 1987; Carvalho, 1991; André, 1992), relativos à alfabetização (Kramer et al., 1987); às possibilidades de atuação dos professores nas séries iniciais (Guarnieri, 1990; Davis, 1992); às questões referentes às representações que as crianças ingressantes das classes populares têm da escola (Cruz, 1989); (...) Tais pesquisas têm subsidiado propostas de intervenção na escola, possibilitando um trabalho de parceria entre psicólogos e educadores” (p. 4).

Os estudos desenvolvidos por Gama et al. (1991) revelaram que, em geral, as percepções docentes deslocam a causalidade do fracasso escolar para as condições econômicas e sócio-psicológicas da criança e de sua família, eximindo os professores de responsabilidades pelo desempenho de seus alunos.

Na discussão que desenvolve sobre esse tema, Valla (1992) destaca que a confusão entre os pais, os professores e os próprios alunos sobre as questões que se relacionam com o fracasso escolar é tanta que se corre o risco de consolidar a percepção sutil e perniciosa de confundir os problemas da repetência com a própria capacidade de aprender, chegando-se a constatar que o fracasso das classes populares na escola decorre de sua incapacidade de desenvolver, com a habilidade requerida, as atividades intelectuais exigidas pela escola. Deste modo, embora a vasta produção científica, reunida ao longo de décadas, sob a produção e disseminação do fracasso escolar, persiste, ainda, a percepção de que não conseguimos atingir um real entendimento do problema.

Em suas investigações Hertzog (1971) encontrou grandes diferenças no que se refere ao modo como enfrentam os problemas da aprendizagem, entre crianças de nível sócio-econômico médio e baixo. Em sua análise, constatou que as crianças de um nível sócio-econômico médio apresentam uma quantidade maior de respostas no modo verbal do que no modo gestual ou através de ações e, por outro lado, respondem melhor às tarefas verbais. As crianças de nível

sócio-econômico baixo apresentaram uma situação inversa, apresentando dificuldade para transferir a experiência e tirar proveito dela, devido a menor utilização das chaves verbais.

O autor assinala que a origem destas diferenças pode estar relacionada com os estilos educativos que mães utilizam na educação de seus filhos, podendo ser autoritário ou reflexivo; permissivo ou controlador, desenvolvendo sujeitos que serão interessados e participativos ou, por outro lado, indivíduos apáticos e retraídos. As crianças mais ativas, curiosas e organizadas em seu trabalho têm um melhor rendimento escolar posterior que aqueles passivos e retraídos, que aprenderiam menos por causa de seu menor contato com os professores e colegas (Bravo, 1981).

Em estudo desenvolvido numa escola de Fredrico Westphalen – RS, Sudbrack (1995) encontrou entre os professores, pais, alunos e diretores uma compreensão do fracasso escolar vinculada às questões de estrutura escolar, das políticas públicas e de gestão do sistema escolar e às condições de formação e capacitação dos professores. As explicações centradas no aluno e em suas condições sociais e/ou familiares estiveram presentes entre seus entrevistados, apontando para o fato de que, ainda hoje, as concepções e rótulos enraizados no dia-a-dia do fazer pedagógico impossibilitam o desvelamento das múltiplas facetas do fracasso escolar.

5.1.3 As representações psiconeurológicas do fracasso escolar

As buscas pela definição dos méritos pessoais provocam uma verdadeira “cruzada” a procura de instrumentos capazes de detectar as diferenças individuais, as aptidões tão caras à abordagem psicologicista do fracasso escolar, que Patto identifica como “Psicologia Diferencial” (1990. n. 36). No período anterior e posterior à primeira guerra mundial, vários

países ingressam na busca e identificação de gênios entre a população infantil, de modo a oferecer-lhes melhor educação. Nessa época, os testes psicológicos e os testes de QI invadem as escolas, e passam a integrar as suas práticas e discursos cotidianos, em um processo de identificação e rotulação dos “anormais”, tanto acima como abaixo da média de normalidade, segundo os padrões avaliados pelos testes.

Inicialmente, os pretensos testes visavam apontar aquelas crianças que necessitavam de ajuda. Hoje, segundo Schiff (1993,), eles têm dupla função: na psicologia escolar servem para conhecer a adaptação da criança ao sistema escolar e, do ponto de vista social, têm por função justificar a exclusão da escola e as desigualdades sociais. Da “**constatação de uma diferença cultural**” afirma o autor (p. 8-9), “**passou-se logo à prova de uma inferioridade biológica**”. A utilização desses testes com fins racistas originou inúmeras polêmicas que serviram, em alguns casos, para revelar seu caráter discriminatório, onde a confusão entre a hereditariedade genética e a hereditariedade social servem como justificativa para a “**desigualdade de fortunas, a partir de uma pretensa desigualdade de dotes**” (Schiff, 1993, p. 24).

Ainda sobre esta questão, Schiff (1993) afirma que dizer que dois homens são diferentes significa dizer que alguma coisa os distingue e não que um é superior ao outro em alguma coisa. Para passar da diferença à desigualdade, é preciso cometer dois erros: esquecer que as características humanas são muito numerosas e escolher, arbitrariamente, uma delas para decretar quem é melhor. E, o segundo erro, confundir uma observação com um juízo de valor.

A estratégia normalmente utilizada pelos adeptos de uma ordem natural, que explique as diferenças, tem sido, muitas vezes, o argumento da autoridade. Essa estratégia consiste em utilizar uma linguagem tão técnica, que apenas alguns especialistas podem compreender e

julgar o que está sendo dito, ou em simplificar determinadas noções técnicas para poder deformá-las. As instituições jurídicas desenvolveram um conceito que poderia ser útil para evitar esse tipo de explicação: consiste no ônus da prova. Ou seja, quando houver dúvida é preciso se contentar com probabilidades, reconhecendo a impossibilidade da certeza (ibid.).

A perspectiva da abordagem psicologicista busca a explicação para o fracasso escolar, vinculado-a às diferenças na capacidade individual de aprender. A criança que não aprende é representada como portadora de déficits mentais, sensoriais ou neurológicos que a impedem de se apropriar do saber escolar. Ressalte-se aqui que a doença só a impede de apreender os saberes escolares: os demais saberes necessários ao seu mundo cotidiano são apreendidos, apesar do problema mental que possui.

A prática dessa abordagem psicologicista, nas décadas de vinte e trinta do presente século, segundo Patto (1990), enfraqueceu o teor de vanguarda da proposta escolanovista e, ao torná-la demasiado técnica, fez com que esquecesse seus projetos de luta por aumento da oferta de educação e por sua democratização. A mesma abordagem instituiu como palavra de ordem a higiene escolar, caracterizada por uma estreita cooperação entre a ciência, a educação, a propaganda e a legislação e definindo como seus objetivos

“um conjunto de medidas destinadas a assegurar a salubridade da escola e a saúde dos alunos e professores (...) determinando regras de exame, corrigindo defeitos, curando o que comporta tratamento, prevenindo males inevitáveis, promovendo reajustamentos físicos, mentais e sociais e contribuindo para hábitos, atitudes e conhecimentos de vida sadia, cada vez mais vigorosa e mais útil” (Sá apud Martini, 1990, p. 80).

Esse movimento cria uma rede de clínicas de higiene mental, psicológicas, escolares ou pára-escolares, que propõem-se a estudar, diagnosticar e tratar as crianças com problemas de aprendizagem, além de corrigir os “desajustamentos infantis”. Embora tenham nascido com fins mais abrangentes, essas clínicas tornaram-se distribuidoras de rótulos.

As representações do fracasso escolar como um problema psicológico produzem, ainda, a distribuição dos alunos em turmas de maior ou menor rendimento, ou em classes especiais, como forma de possibilitar a aprendizagem dos mais fracos. Gera, também, uma preocupação com a higiene mental dos professores, já que seus problemas emocionais poderiam influir negativamente no rendimento dos alunos.

O estudo do que hoje se denomina Distúrbios ou Transtornos Específicos da Aprendizagem tem referências já em 1801, relacionado com investigações vinculadas à área da percepção visual (Gearheart, 1981). Outra experiência foi realizada por Gall, que ao final do século XIX, postulou a associação entre algumas regiões do cérebro e variadas alterações relacionadas com a incapacidade mental. Tentou descobrir o que hoje conhecemos como afasia, transtorno da linguagem produzido por uma alteração cerebral (Capponi, 1987). Esses esforços podem ser considerados como as primeiras investigações sobre as dificuldades de aprendizagem que chegam até nós.

Por volta de 1930 começam a surgir pesquisas sobre as perdas perceptíveis de habilidades cognitivas específicas (memória, percepção, linguagem), causadas por lesões em determinadas áreas do cérebro e sobre os transtornos severos da escrita, como a escrita em espelho e dificuldades na percepção visual, em crianças sem danos cerebrais aparentes e com um nível intelectual dentro dos padrões considerados medianos (Gearheart, 1981).

No período compreendido entre os anos de 1930 e 1960, em virtude das novas possibilidades de diagnóstico e acompanhamento, realizam-se inúmeras investigações, as quais combinam os descobrimentos teóricos com a prescrição de programas de tratamento das crianças com dificuldades de aprendizagem. Durante esse mesmo período, não se alcança uma definição clara do que sejam as dificuldades de aprendizagem (aliás, como ainda hoje não a temos), razão pela qual, com muita frequência, as crianças com dificuldades de aprendizagem eram estigmatizadas como *débeis mentais*.

A grande quantidade de indícios de que um significativo número de crianças rotuladas como débeis mentais poderiam aprender muito mais do que os resultados dos testes existentes até então indicavam, levaram o médico Samuel Kirk a desenvolver investigações visando criar uma nova arma diagnóstica que fosse capaz de medir as capacidades individuais que contribuem para a capacidade global de aprendizagem. O resultado das investigações é publicado em 1961 – Teste de Habilidades Psicolinguísticas de Illinois – obra que provocou um grande interesse no campo da educação, principalmente a especializada (Gearheart, 1981).

A mudança de enfoque produzida pelas investigações e pelo instrumento de testagem elaborado por Kirk e seus colaboradores, mudando o rótulo de debilidade mental para uma dificuldade de aprendizagem, proporcionou importantes vantagens: reduziu os sentimentos de culpa e vergonha dos pais, eliminou a crença de que a criança sempre apresentaria um baixo rendimento e criou-se a possibilidade de trabalhar com um campo potencial de aprendizagens, de acordo com as capacidades da criança (ibid.).

As possibilidades criadas pelos novos recursos diagnósticos na área da neurologia permitem que, a partir da década de 70, se aprofundem os estudos da organização cerebral de

crianças com dificuldade de aprendizagem. A relação entre o desenvolvimento psiconeurológico infantil e as dificuldades de aprendizagem tem sido amplamente estudada desde então (Pino et al., 1992).

No entanto, apesar de todo avanço da medicina e dos inúmeros estudos realizados até aqui, não se conseguiu detectar nenhuma alteração orgânica, seja no eletroencefalograma, no raio X de crânio, ultra-sonografia ou mesmo em tomografias computadorizadas, que possa ser considerada como causa das dificuldades de aprendizagem ou disfunções cerebrais mínimas ou distúrbios por déficit de atenção ou hiperatividade, apenas para citar algumas das denominações encontradas na literatura a respeito deste tema (Sucupira, 1986).

No Chile, o médico Luís Bravo Valdivieso, realiza desde 1960 investigações na área dos transtornos de aprendizagem, mais especificamente do que denomina de Dislexias e Retardo de Leitura. Por volta de 1978, suas investigações destes distúrbios, específicos e de difícil diagnóstico, apontavam sua relação com o desenvolvimento dos *Centros analisadores do córtex cerebral ou área de associação, localizada na região parietal posterior e/ou nos Centros integradores interhemisféricos do cérebro.*

Posteriormente, em 1986, o autor propõe que os processos de reconhecimento dos fonemas e sua retenção seriada na memória de curto prazo, constituem-se em um diferencial significativo entre os leitores, os não leitores e os disléxicos (Bravo, 1997). Suas investigações indicam que a decodificação não é suficiente para atingirmos uma boa compreensão do que lemos e que o nível inicial de leitura da criança está profundamente relacionado com a sua capacidade de leitura posterior, estando relacionado com os significados que a criança é capaz de encontrar no processo de decodificação (ibid.).

Em outro estudo, realizado por Bravo e col. (1978), sobre a previsibilidade do nível leitor para a compreensão leitora posterior, os resultados indicaram que estas variáveis estavam correlacionadas, isto é, o nível leitor inicial prediz o nível leitor posterior. Estas dificuldades de leitura e de compreensão do texto em anos posteriores ao ciclo básico, pode ser explicada por dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos escolares, fato comprovado em uma etapa posterior do estudo realizado por Bravo (1990), no qual ele demonstra que as dificuldades iniciais na leitura constituem-se em um problema na vida escolar do aluno, podendo persistir até a educação universitária (Bravo, 1996).

Nesta década, Bravo tem dado continuidade às suas pesquisa observando, por exemplo, as diferenças na capacidade de leitura de crianças de diferentes classes sociais. Suas conclusões têm apontado que o atraso leitor de um grupo de sujeitos de nível sócio-econômico médio estaria determinado por um menor desenvolvimento dos processos cognitivos e verbais de maior complexidade, como, por exemplo, abstração, análise, síntese e velocidade de cálculo. Ele classifica diferentes graus de transtornos e os denomina de Transtornos Específicos de Aprendizagem – TEA – e os define como

“(...) dificultades para seguir un ritmo escolar normal, en niños que no presentan retardo mental ni deficiencias sensoriales o motoras graves (ceguera, sordera, parálisis cerebral, afasia, etc.), ni deprivación sociocultural, ni transtornos emocionales graves. Es decir, el transtorno específico es propio de un niño con inteligencia alrededor de lo normal, que carece de alteraciones sensomotoras o emocionales serias, vive en un ambiente sociocultural, familiar y educacional satisfactorio, pero no logra un nivel de rendimiento escolar normal para su edad” (Bravo, 1990, p. 19).

No que se refere ao diagnóstico desses transtornos, o autor propõe uma avaliação da capacidade de leitura do aluno, seguindo provas leximétricas precisas. Os resultados permitem

estabelecer uma pontuação de acordo com a correção e a rapidez da leitura, estabelecendo-se uma norma de acordo com a idade cronológica da criança. Uma dislexia, por exemplo, é diagnosticada quando ocorre um atraso de, no mínimo, dois anos com respeito à idade cronológica. Este tipo de diagnóstico serve para encaminhar a criança para um grupo de educação diferencial, visando recuperar suas capacidades mais rapidamente.

Sem dúvida, é imprescindível esclarecer que, mesmo considerando a grande quantidade de estudos realizados na área dos transtornos específicos de aprendizagem, nosso conhecimento acerca dos mesmos apenas sugerem que determinadas incapacidades ou lesões poderiam causar certos tipos de dificuldades em estudantes que tentam aprender a ler e/ou calcular. As causas orgânicas encontradas devem considerar que a neurologia estuda a organização dos sistemas cerebrais reguladores da atividade e aplica este conhecimento a cada caso estudado, sendo imprópria qualquer generalização precipitada. Além disso, é necessário considerar a diversidade de ditos transtornos, assim como também devem considerar-se as suas relações com o desenvolvimento integral da criança, com as condições ambientais, sociais e culturais por ela vividas (para uma análise mais apurada das funções cerebrais ver LURIA, A.. *Psicología Fisiológica*. Madrid: Artigrafia, 1970.)

Luria (1992) ao analisar as diferenças culturais do pensamento, diz que ele e Vygotsky há muito tempo já defendiam a hipótese de que sujeitos criados em culturas diferentes difeririam em suas capacidades intelectuais básicas. As discussões sobre este tema já ocorriam na década de 20, quando o debate girava em torno de duas questões básicas: se os componentes do pensamento variavam de uma cultura para outra e se o processamento básico intelectual de informação feito pelo sujeito variava de cultura para cultura. Levy-Bruhl, segundo Luria, defendia que o pensamento dos povos primitivos, iletrados, empregava um

conjunto de operações diferente daquele utilizado pelos povos modernos, que chamou de “pré-lógico”.

Entre os oponentes desta posição, Luria cita o psicólogo etnógrafo britânico W.H. R. Rivers, que defendia que o intelecto dos povos primitivos era idêntico ao dos demais povos, a diferença residiria no modo como eles classificam os fatos do mundo exterior com base em categorias diferentes das utilizadas por nós. Esses debates levaram Luria e Vygotsky a realizar o primeiro estudo aprofundado das funções intelectuais em sujeitos de sociedades não desenvolvidas (ibid.).

Os resultados indicaram que **“o processo de raciocínio e dedução associado à experiência prática imediata domina as respostas dos sujeitos iletrados”** (Luria, 1992, p. 83). Essas pessoas apresentam excelentes juízos sobre fatos que as tocam diretamente e apresentaram todas as conclusões implicadas de acordo com a lógica, revelando muita inteligência prática. Nas análises que utilizam um sistema de pensamento teórico, suas capacidades são afetadas por fatores como a desconfiança das premissas iniciais que não estivessem vinculadas com suas experiências pessoais, não aceitavam tais premissas como universais e, como decorrência destas dificuldades, seu silogismo se desintegrava em proposições isoladas e particulares.

Os experimentos foram seguidos de análises que incluíram questões como imaginação, fantasia, capacidade de resolver problemas e avaliações pessoais, visando compreender a formação da autoconsciência crítica, enquanto produto final de um desenvolvimento psicológico socialmente determinado (ibid.).

O funcionamento do cérebro humano sempre se constituiu numa grande fonte de investigações e controvérsias. Em suas inter-relações com o processo de aprendizagem não poderia ser diferente. As investigações buscando relacionar áreas específicas do córtex cerebral com determinadas funções e, conseqüentemente as lesões destas mesmas áreas com dificuldades de aprendizagem datam, muito provavelmente, do tempo em que os instrumentos de exame permitiram a visualização das células nervosas. Os estudos dos distúrbios dos processos mentais mais complexos iniciam por volta de 1861, quando o anatomista francês Paul Broca descreve o cérebro de uma paciente com incapacidade para falar, cujo cérebro ele pode examinar, localizando a região implicada no distúrbio da fala apresentado pela paciente. De acordo com o estudo realizado, Broca determinou como região responsável pela coordenação motora da fala o terço posterior do giro frontal inferior esquerdo, denominando-o de **“centro de imagens motoras das palavras”**, que, se lesionado, causaria a perda da fala, conhecida hoje como afasia. Esta foi a primeira vez que uma função mental de tal complexidade era localizada com base em observações clínicas, ao mesmo tempo que se constituía na primeira descrição da grande diferença existente entre os hemisférios cerebrais direito e esquerdo (apud Luria, 1992, p. 126-127).

A descoberta de Broca provocou um entusiasmo nunca antes vivido pela área da neurologia. Em pouco tempo foram encontrados inúmeros outros centros de funções intelectuais diversas. Já em 1880, especialistas eram capazes de mapear as regiões funcionais do córtex cerebral do homem. Acreditava-se que estava resolvido o problema das relações entre a estrutura e a atividade mental humana. Este tipo de investigações persistiu até mais ou menos os anos 30 deste século.

No entanto esta não era uma posição unânime dos estudiosos da área da neurologia e, desde o começo, as descobertas de Broca eram contestadas por outros cientistas. Entre eles pode-se destacar o neurologista inglês Hughlings Jackson que defendia a teoria de que a organização dos processos mentais seria diferente dependendo da complexidade do processo em estudo e da representação cerebral do processamento desta complexidade. A posição de Jackson resultava de suas observações em pacientes com distúrbios motores e da fala, nos quais notou que lesões de uma área em particular nunca causavam uma perda completa da função. A análise das respostas de seus pacientes, depois de determinadas lesões, levaram-no a defender que, cada função tem uma representação num nível, digamos, inferior da medula espinhal ou no próprio tronco cerebral e que ela está também representada num nível médio ou motossensorial do córtex e, finalmente, tem uma representação num nível superior, muito provavelmente nos lobos frontais (essas últimas identificadas nas pesquisas de Broca, em 1861).

Os estudos de Jackson foram retomados e desenvolvidos somente cerca de cinquenta anos depois, provavelmente porque aos especialistas cartesianos parecia muito mais adequado trabalhar com o sistema neurológico dividido em pequenas partes, cada uma com uma função específica e bem definida, do que aceitar a idéia de que o sistema neurológico funcionava integrado em sua totalidade e não em fragmentos isolados. Dentre os autores que se dedicaram ao estudo deste tema, cito Bernshtein, matemático e fisiologista soviético que se preocupou com o estudo detalhado dos sistemas funcionais complexos do cérebro humano, analisando-o como uma teia de funções, que sempre inclui uma série de impulsos eferentes e aferentes em combinações que produzem uma função constante (Luria, 1992).

Aplicando os conhecimentos disponíveis sobre a estrutura das funções psicológicas superiores, Vygotsky, chegou a conclusão de que essas funções

“representam sistemas funcionais complexos, mediados em sua estrutura, incorporam símbolos e instrumentos historicamente acumulados. Conseqüentemente, a organização dessas funções superiores deve ser diferente de qualquer coisa que possamos observar em animais. Além disso, como o cérebro humano levou milhões de anos para evoluir, mas a história humana está restrita a alguns milhares de anos, uma teoria da organização cerebral das funções superiores tem que levar em conta determinados processos que dependem parcialmente de mediadores externos, historicamente condicionados” (Luria, 1992, p. 131).

É evidente que estas diferentes formas de pensar a organização cerebral implicam em diferentes organizações acerca da possibilidade de localizar as funções intelectuais. É fácil rejeitar tanto a teoria holística que aponta as funções intelectuais distribuídas por todo o córtex cerebral, quanto a idéia de que as funções complexas possuem uma localização específica no cérebro, no entanto, não é fácil defender uma posição intermediária. A opção proposta por Luria e Vygotsky é a de pensarmos o sistema funcional como uma organização de estruturas cerebrais que servem de substrato para as aprendizagens (ibid.).

Esta é a opção escolhida também por Piaget, que defendeu a organização das estruturas cerebrais como elementos básicos no processo de aprendizagem. Ele também considerava que a inteligência humana se desenvolve em função de interações sociais, que têm sido, geralmente, desprezadas nas avaliações dos problemas de aprendizagem. (La Taille, Oliveira, Dantas, 1992, p.11).

Atualmente, os estudos visando compreender os processos fisiológicos envolvidos em funções intelectuais complexas e explicar as diferenças individuais, contam com o auxílio dos

mais sofisticados instrumentos e o objetivo permanece sendo o de entender o seu funcionamento por completo. As investigações sobre o cérebro e suas relações com a educação adquiriram um significativo impulso nos últimos quinze anos, graças aos trabalhos sobre a lateralização e a codificação dos hemisférios cerebrais. Os pesquisadores encontram-se em diferentes partes do mundo, via de regra integrados em rede, no Departamento de Investigación del Centro Ramón y Cajal de Madrid, por exemplo, ou no Laboratório de Investigações do cérebro na Open University da Inglaterra, na Universidade da Califórnia, analisando e trocando informações sobre os seus progressos nesta área (Solar Rodríguez, 1997).

Nos últimos anos, as investigações realizadas pelo Centro de Estudos para a Evolução Humana de Roma sobre a fisiologia do cérebro e a integração das ciências têm representado um significativo avanço na área da neurociência. Entre os aportes sobre o tema, destaca-se a análise realizada por Michele Trimarchi, neurofisiólogo, sobre as funções dos hemisférios cerebrais direito e esquerdo. Seus estudos indicam as diferenças em termos de tempos, espaços e respostas aos estímulos externos presentes em cada um dos hemisférios. Em seus trabalhos, tem enumerado as funções que identificou para cada um dos hemisférios (ibid.).

Assim, classifica o hemisfério esquerdo como analítico, linear, seqüencial, eficiente para processar informações verbais e para codificar e decodificar a fala. Separa as partes que compõem um todo e exerce o controle motor do lado direito do corpo.

Já o hemisfério direito, combina as partes para criar o todo, dedica-se à síntese, é intuitivo, criativo, sensível e mais competente para captar a imagem total de uma cena. É, ainda, capaz de analisar e codificar com liberdade, de acordo com a experiência do próprio

sujeito. O autor destaca que em nossa prática educativa temos privilegiado as funções do hemisfério esquerdo, limitando as possibilidades de aprendizagem das crianças (*ibid.*).

Trimarchi (apud Solar Rodríguez, 1997) afirma que os métodos educativos que praticamos em nossas salas de aula provocam um verdadeiro atraso intelectual e psíquico em nossas crianças, pois ao ignorar que as conexões entre as células nervosas se produzem com o processamento das informações, continuamos oferecendo verdades que não se discutem – afirmamos: que é assim e tens que fazê-lo – deste modo bloqueamos os circuitos neurológicos: a criança não aprende a associar livremente um conceito, sua atividade intelectual será limitada a uma repetição automática de uma suposta verdade e, deste modo, não se constrói conhecimento, não se possibilita o desenvolvimento dos hemisférios nem de suas conexões.

As propostas do autor para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem que estimule o desenvolvimento de ambos os hemisférios cerebrais e de suas conexões inclui: não ensinar através de ordens para repetir, trabalhar com situações reais de vida, educar os órgãos de percepção gradualmente, promover a criatividade, a comunicação, a argumentação. As técnicas de ensino, ainda de acordo com Trimarchi, devem incluir estímulos visuais, diagramas, fantasias, metáforas, experiências diretas, enfim, aprendizagens multisensoriais que estimulem o aluno a utilizar toda a gama de capacidades e talentos que possui (*ibid.*).

Os estudos que procuramos apresentar aqui (e tantos outros que se encontram em discussão, como por exemplo, os estudos sobre a Inteligência Emocional ou sobre as Inteligências Múltiplas) visam ilustrar a compreensão de que este é um processo sem fim. Aqueles pesquisadores que desejam estudar os fundamentos cerebrais da aprendizagem devem preparar-se para investigar tanto o cérebro como as atividades apreendidas, tão profundamente

quanto os instrumentos científicos contemporâneos o permitam. E, mesmo assim, em muitos casos, constata-se que o trabalho produzido até então é apenas um ponto de partida. Pela provisoriedade do conhecimento disponível **“é que nunca devemos esquecer que o que está em jogo é uma vida, e não uma abstração estatística que, em sua média, comprova determinada teoria ou a refuta”** (Luria, 1992, p. 180).

“Esta tendência de reduzir fatos vivos a esquemas matemáticos e de deixar a investigação a cargo de instrumentos foi especialmente enfatizada na medicina. (...) Não pretendo subavaliar o papel da instrumentação na medicina Mas me inclino a rejeitar enfaticamente uma abordagem pela qual estes equipamentos auxiliares assumam lugar de método central, e pela qual seu papel de servos do pensamento clínico seja invertido, de modo que o raciocínio clínico siga os dados instrumentais como um escravo segue seu senhor.” (Luria, 1992, p.181).

As diferentes explicações do fracasso escolar, dominantes na teoria educacional, fazem parte do discurso dos professores. A exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, típicas da conduta burocrática e hierarquizada da sociedade, processo a que Habermas chama de **“colonização do mundo vivido”**, leva os professores ao desenvolvimento de uma ação pedagógica segmentada, onde **“o administrativo tem precedência sobre o pedagógico”** (Tragtemberg, 1982, p. 4).

Na análise das relações entre o mundo vivido e o sistema, Habermas (1987) critica o avanço que as formas de racionalidade técnica, econômica e administrativa, próprias da racionalidade do sistema, têm empreendido nas áreas do mundo vivido. Essa invasão apresenta duas conseqüências: uma, caracterizada pelo desenvolvimento de normas e orientações técnicas cada vez mais sofisticadas para a ação humana no campo instrumental técnico. A outra conseqüência caracteriza-se pela generalização, cada vez mais intensa, dos valores e

normas éticas da ação humana, até o ponto de sua diluição ou extinção, do que resulta o ceticismo moral.

Nesse contexto, marcados pelos jogos de poder, pelas relações de superioridade/inferioridade em que está imerso o cotidiano escolar, os juízos, os preconceitos e os estereótipos que orientam a ação educativa são uma poderosa variável na produção do fracasso e de suas representações sociais por parte dos professores, pais e alunos (Foucault, 1993).

Deste modo, ao analisarmos as práticas da sala de aula, é necessário considerarmos que a alfabetização é um campo de luta, que

“precisa incorporar uma noção de ideologia crítica que inclua uma visão da ação humana em que a produção do significado tenha lugar no diálogo e na interação, que constitui reciprocamente a relação dialética entre as subjetividades humanas e o mundo subjetivo” (Giroux apud Freire; Macedo, 1990, p. 11).

Os professores das escolas de 1º grau manifestam, em seu discurso e em sua prática cotidiana, representações do fracasso escolar como decorrência de disfunção biológica ou nutricional, com grande frequência ainda hoje (Moll, 1996). Apesar dos inúmeros estudos realizados, alguns dos quais comentamos aqui, muitos professores ainda afirmam o biológico como responsável pelo fracasso de seus alunos e encaminham-os ao serviço de saúde, para que seja diagnosticada a doença que os está impedindo de aprender.

É importante destacar que o processo de construção da prática docente e de sua representação pelos professores e alunos não ocorre de forma linear e, nos últimos anos, tem

vido objeto de análises, discussões e reformulações variáveis. O cotidiano pedagógico encerra uma prática redimensionada a partir das análises das mediações entre o sujeito cognoscente e o conhecimento, propostas por Piaget, Ferreiro, Vigotsky, Freire e outros, que, em nosso entendimento, produziu mudanças nesta prática que aparecem neste estudo.

Nesse processo, as salas de aula, enquanto síntese do coletivo e do individual, desencadeiam um processo de “vivificação do pedagógico” pelos significados sociais dos conteúdos aí (re)construídos (Moll, 1996). As características das práticas pedagógicas atuais apontam para uma (re)construção do processo de ensinar/aprender, com novos significados sociais e epistemológicos. Esses são discutidos em propostas teóricas como as construtivistas, sócio-interacionistas, freirianas, crítico-social dos conteúdos e outros.

5.1.4 Algumas pesquisas internacionais atuais

A preocupação com o fracasso escolar tem sido tema, nesta década, também das reuniões de organismos internacionais, em decorrência das suas conseqüências no desenvolvimento social e econômico, principalmente, dos chamados países do “terceiro Mundo”. Na Conferência Mundial de “Educação para Todos”, realizada no ano de 1990 em Jomtien, Tailândia, a educação básica de crianças, jovens e adultos foi apontada como prioritária nesta década, para os governantes e as organizações internacionais. O mesmo encontro, definiu o fracasso escolar como um fenômeno em expansão nos países em desenvolvimento, obrigando às autoridades a buscarem formas de assegurar à população com maior carência de recursos, um serviço educativo de qualidade e equitativo, considerando os baixos níveis de aprendizagem como problemas críticos dos sistemas escolares daqueles países (Escoffier 1998)

Em uma pesquisa etnográfica, López et al. (1991) buscam analisar o modo como a escola chilena contribui para o fracasso escolar de seus alunos. Destacam, no estudo, a influência de fatores como o nível sócio-econômico dos alunos, o déficit cultural, o desenvolvimento psicológico insuficiente, o ambiente negativo, as expectativas do professor e os diferentes graus e/ou tipos de desenvolvimento da inteligência, no processo de aprendizagem dos estudantes. De acordo com as autoras, os estudos do cotidiano escolar deveriam ser mais valorizados, uma vez que o fracasso escolar vincula-se com a cultura escolar do fracasso, ou seja, a rede de significados que a sociedade e os atores que participam do processo de aprendizagem construíram a respeito do fracasso escolar, como, por exemplo, as classificações de rendimento e os conceitos de normalidade/anormalidade terão influência nas aprendizagens alcançadas pelos alunos.

As autoras concluem, ainda, que existem condições internas ao fazer da escola que produzem discriminações entre os alunos “normais” e outros aos quais se condena ao fracasso, prematura e arbitrariamente. Apontam o ensino centrado na habilidade de ler e escrever, tendo como eixo a repetição mecânica de frases sem significado, com conteúdos parcializados e conceitos isolados de seus contextos de produção como uma prática pedagógica que favorece o fracasso dos alunos.

A valorização da disciplina, da submissão, da passividade calcada em um autoritarismo normativo é a chave para realizar a distinção entre os “normais” e os “anormais” ou, dito de outra forma, entre os que se adaptam e os que não se adaptam aos padrões da escola (*ibid.*).

Em trabalho realizado na cidade de Braga, Portugal, Roazzi e Almeida (1988) salientam a necessidade de uma análise sócio-política do problema do insucesso escolar, destacando o

reducionismo e as contradições que comportam as posições que o assumem como reflexo dos déficits cognitivos e motivacionais das crianças ou o atribuem ao meio sócio-familiar pouco estimulante de tais alunos. Esses autores questionam a maior incidência do insucesso escolar nas camadas sociais mais baixas, a discrepância entre a cultura da escola e a cultura da criança, o atual caráter universal e obrigatório da escola nas sociedades evoluídas, os efeitos individuais e sociais da repetência escolar, os critérios de sucesso, assim como, a importância e a necessidade de uma mudança de perspectiva na análise do insucesso escolar por parte das instituições e dos profissionais da educação.

Organismos internacionais, como a OEA, a UNICEF e a UNESCO, também reconhecem a gravidade da repetência escolar e, desde 1995, coordenam esforços e implementam diversas ações junto a educadores e especialistas do mundo inteiro visando diminuir seus índices, principalmente na educação básica. Um exemplo deste esforço, pode ser encontrado no congresso realizado em Genebra, tendo por tema "Repetência escolar: uma perspectiva global". Os especialistas lá reunidos reafirmaram a significativa magnitude quantitativa da repetência, sua concentração nas primeiras séries e em escolas que atendem crianças de classes populares, do devastador impacto social e psicológico sobre os repetentes e suas famílias, e o significativo custo financeiro para os governos, exigindo ser tratada como um problema grave dos sistemas educativos mundiais (ibid.).

A preocupação com a aprendizagem está presente em estudos de todos os países; nos Estados Unidos, por exemplo, em estudo realizado em uma amostra nacional de 11.692 escolas de nível médio (high school), 820 estudantes universitários e 9.904 professores destes estudantes, destacam que os professores pesquisados utilizam, na organização de seu trabalho, metodologias centradas na responsabilidade coletiva do estudante pela sua aprendizagem,

equipe de cooperação e controle sobre a classe e sobre as condições de trabalho na escola. Nas escolas onde os professores apresentam uma maior responsabilidade coletiva pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, quando comparadas com aquelas em que o aluno é responsabilizado pelo seu fracasso os resultados apontam para uma aprendizagem mais significativa. Os objetivos são atingidos mais facilmente quando existe cooperação do grupo. Concluem as autoras que uma distribuição social mais equitativa das responsabilidades pela aprendizagem, produzem melhores resultados do que atitudes centradas no aluno e/ou no professor individualmente (Lee, Smith, 1996).

Ao analisar os dados coletados pelos países que participaram da Conferência Internacional de Educação em Genebra, Fernig (1997) destaca que o direito à educação básica no mundo, embora figurando como um direito humano da Declaração Universal dos Direitos humanos desde 1948, continua sendo pouco mais do que um ideal abstrato na maioria dos países, principalmente daqueles em desenvolvimento. Embora os governantes reconheçam que têm o dever de assegurar à população igualdade de acesso à educação, na maior parte dos casos, os sistemas educacionais não conseguem cumprir com as metas propostas.

De acordo com os dados disponíveis, inúmeras regiões do mundo apresentam problemas sérios e complexos nesta área, porém eles são mais graves nos países com minorias étnicas, diferenças culturais e de idiomas, problemas de distribuição de renda, gerando uma população que habita nas periferias dos centros urbanos alijada de todos os recursos sociais, inclusive de educação (ibid.).

Ao referir-se às conclusões da Conferência, Fernig (1997) destaca que o número de países do terceiro mundo, interessados em oferecer oportunidades educativas iguais à sua

população é significativo e que muitas iniciativas no sentido de melhorar o acesso e a permanência dos alunos na escola foram relatadas, bem como uma preocupação acentuada com o sucesso dos escolares e da própria escola. De fato, diz, nas escolas existentes a participação da coletividade é maior, nestes países, do que nos países desenvolvidos. Enfatiza, ainda, que se, por um lado o problema é complexo, por outro, todas as ações governamentais no âmbito da política e da economia têm um impacto sobre a busca de igualdade de oportunidades educacionais de uma sociedade.

Em suas conclusões, os países participantes da Conferência, insistem que a reorganização dos sistemas de ensino deverá responder às necessidades dos grupos desfavorecidos, reforçando a educação pré-escolar e os primeiros anos da escola básica. No nível administrativo, recomenda a implantação de escolas por todo o território nacional, aliada a medidas que permitam à comunidade participar da construção do projeto pedagógico da escola. Esta forma de organização permitirá a reforma dos programas e métodos de ensino, bem como, na revisão da formação e atuação dos professores e estes deverão, no mínimo, conhecer a realidade da comunidade, seus problemas sociais, suas características culturais e, principalmente, deverão praticar a responsabilidade social da escola e da sociedade para com as populações desfavorecidas (Fernig, 1997).

Estudando os bons e os maus resultados escolares obtidos pelos alunos do 8º ano básico, em 12 países desenvolvidos, Postlethwaite (1980), diz que a preocupação inicial, tanto dos pais como dos educadores, é a de compreender porque certas crianças obtêm bons resultados escolares e outras não. Se conseguíssemos resolver esta incógnita, poderíamos tomar medidas para que um maior número de crianças atingissem resultados satisfatórios. Em seguida, analisa as diferenças nos níveis de conhecimento, considerando as diferenças no meio familiar e

diferenças escolares, efeitos da constituição de grupos segundo aptidões, praticada em alguns países; compara as nações que permitem a repetição e as que utilizam a promoção automática; os planos de ensino dos diferentes países, destacando as diferenças acentuadas nos países onde o ensino é descentralizado.

Ao destacar os possíveis remédios para reduzir as diferenças de rendimento escolar, o mesmo autor propõe que os governantes destinem os mesmos materiais às escolas, eliminando diferenças de recursos, por exemplo, entre o campo e a cidade. Livros, energia elétrica, fotocopiadoras e professores igualmente capacitados nas matérias que devem ensinar e nas atividades que dirigem podem ser considerados como um requisito mínimo, embora não seja cumprido em muitos países. Outro remédio proposto é o apoio à família, através de visitas domiciliares, maior participação dos pais na vida escolar, cursos para os pais e/ou os irmãos mais velhos, além, é claro, de condições de vida e trabalho adequadas.

Outro aspecto considerado significativo no combate ao baixo rendimento escolar é a idade de início da escolaridade. Cada país deve realizar estudos que lhe permitam determinar qual a melhor idade para iniciar a formação escolar, considerando as condições familiares e os recursos humanos disponíveis, não é recomendável que a criança ingresse cedo na escola se esta não possui professores preparados para um trabalho de aprendizagem significativo com ela. Aliada a esta questão está a dos programas de ensino. Nunca chegaremos a discutir suficientemente a seleção, a organização, a elaboração e a avaliação dos planos de ensino, nos diferentes níveis, centralizados ou não. Corresponde aos ministérios de educação garantir a existência de mecanismos adequados para isso.

Um quinto aspecto que o autor destaca são as metodologias, a intensidade e o tempo dedicado a cada tarefa, a utilização de metodologias complementares que garantam a aprendizagem, a forma de organização da avaliação, o aperfeiçoamento dos professores; questões implicadas com o rendimento escolar, que precisam ser consideradas quando se quer melhorar o rendimento dos alunos (Postlethwaite, 1980).

A grande desigualdade social, debatida na Conferência Internacional de Educação, tem sido uma característica frustrante do desenvolvimento econômico latino-americano. A América latina se caracteriza por ser a região do mundo com os mais elevados índices de desigualdade na distribuição de renda. Em 1980, por exemplo, 35% dos lares encontravam-se em situação de pobreza, número que cresce para 41% em 1990 (Ocampo, 1998).

Um dos grandes desafios atuais da América Latina, portanto, consiste em demonstrar que o “novo” modelo de desenvolvimento é compatível com uma correção gradual das grandes desigualdades sociais existentes. Em não se atingindo este objetivo, as bases políticas das reformas, inclusive educacionais, que tem sido sólidas até agora, em grande parte porque o retorno à estabilidade macroeconômica têm sido visto como positivo pelo conjunto da população, poderiam deteriorar-se o que é igualmente grave, pois poderia gerar tensões sociais que afetariam a governabilidade e danificariam as bases dos consensos políticos que permitiram o fortalecimento da democracia na região, sem dúvida outro dos grandes avanços dos últimos anos (Ocampo, 1998).

5.2 Representações sociais do fracasso escolar dos professores e alunos brasileiros e chilenos

Os dados aqui representados resultam do processo de análise e interpretação das entrevistas e redes de associações realizadas com professores e alunos das escolas e faculdades de educação brasileiras e chilenas.

A apresentação inicia pelas falas dos alunos da escola fundamental brasileira e da escola básica chilena, destacando suas representações da escola, das relações e das aprendizagens.

Em seguida, abordamos as representações dos alunos do ensino médio brasileiro e chileno analisando as disciplinas com maiores índices de reprovação, as formas de estudar e os sentimentos dos alunos com relação às reprovações vividas.

As representações sociais dos professores são tratadas nas categorias de produção do fracasso escolar, sentimentos em relação à reprovação, processo ensino-aprendizagem e propostas de superação.

5.2.1 Representações dos alunos do ensino fundamental

Após nossos contatos informais com as crianças, iniciávamos as entrevistas, com os pequenos grupos, fornecendo os materiais para que as mesmas desenhassem sua escola. Elaborado o desenho, sentávamos ao lado de cada uma para conversar sobre o que haviam desenhado.

Nestes contatos iniciais com as crianças e com a sala de aula, percebemos diferenças na organização do espaço da sala de aula, na distribuição dos tempos escolares, na relação professor/aluno e, principalmente, na condução das atividades e no comportamento das crianças no espaço de sala de aula.

Na distribuição dos espaços escolares, a diferença pareceu-nos marcante no que se refere à existência de espaços mais amplos nas escolas chilenas e, principalmente, no que diz respeito às condições de conservação e limpeza dos espaços escolares. De um modo geral, os pisos, paredes e áreas externas da escola apresentam um aspecto de limpeza e organização que não percebemos na escola brasileira. As salas administrativas, as salas de aula, as instalações sanitárias são limpas, organizadas, não há inscrições nas paredes ou sujeira no chão. Algumas vezes em que havia papéis no chão, o professor imediatamente convocava o “infrator” a colocá-lo na lixeira, o que ocorria sem contestação.

Nas escolas brasileiras os espaços parecem ser sempre insuficientes para abrigar os equipamentos e os profissionais que precisam trabalhar na escola. As salas de aula e as salas da administração, via de regra, possuem uma grande quantidade de equipamentos, estantes, papéis e pessoas que entram e saem constantemente, gerando uma sensação de desorganização dos processos de trabalho. Além disso, os espaços internos e externos, muitas vezes, apresentam um aspecto de abandono e sujeira que não condiz com um ambiente que deveria ser de limpeza e organização, capaz de servir de exemplo para os alunos que ali estudam.

Acrescentamos que, as instalações de uso dos alunos como os sanitários, pátios internos e ginásios apresentam sujeira, paredes com inscrições as mais variadas, lixo pelo chão e equipamentos e instalações danificados. Estes aspectos relacionados com a conservação e

manutenção da estrutura e equipamentos da escola é referido como um fator desagradável pelos alunos em suas falas sobre o que não gostam da escola, como veremos adiante.

Mencionamos estes aspectos não com a intenção de depreciar a escola brasileira mas com a intenção de destacar que, em nossa compreensão, este fato denota a importância com que a comunidade escolar e a sociedade como um todo tratam das questões de educação, já que a valorização daquilo que é importante começa pela forma como nos preocupamos com a sua conservação e com o ambiente em que se constrói a aprendizagem.

No que se refere aos tempos escolares, desejamos destacar que a escola básica chilena apresenta uma carga horária diária bem superior a que verificamos na escola brasileira. O turno de trabalho matinal das escolas básicas, no Chile, inicia às 7h30min e termina às 13h30min, de segunda a sexta-feira; o turno da tarde inicia às 14h e termina às 20h. Algumas escolas já possuem a jornada completa que consiste na permanência do aluno na escola nos dois turnos, com atividades variadas no segundo turno, como reforço em suas dificuldades de aprendizagem, música, dança, computação e práticas esportivas. As refeições são servidas normalmente para aquelas crianças que queiram a alimentação fornecida pela escola; caso desejem adquirir outros alimentos, existem cantinas em todas as escolas.

Outro aspecto da vida cotidiana da escola que gostaríamos de destacar é o que diz respeito à relação professor/aluno. Em um primeiro momento, chamou nossa atenção a disciplina rígida, o silêncio na sala de aula e nos corredores das escolas chilenas em contraposição ao ruído das salas de aula e corredores nas escolas brasileiras. Em seguida, comparamos, isto é quase inevitável neste tipo de estudo, o manejo de classe dos professores de Concepción e de Porto Alegre. Neste aspecto, notamos que os professores chilenos não

levantam a voz com seus alunos, as regras de disciplina parecem implícitas, não precisam ser lembradas. O professor apresenta a proposta de trabalho, os alunos com dúvidas levantam a mão, fazem suas perguntas, o professor responde e assim por diante. Ou seja, não foram vistas na escola chilena a indisciplina e a desordem, presentes nas salas de aula brasileiras. Em nossa percepção, os professores chilenos, de todos os níveis de ensino, exercem, sem culpas, sua autoridade de professores e esta autoridade é respeitada pelos alunos em todos os espaços escolares.

Por outro lado, temos a sensação de que os professores brasileiros perderam sua autoridade e que aqueles que em algum momento a exercem sentem-se culpados por fazê-lo, como se fosse possível aprender em um ambiente completamente anárquico e desprovido de organização. Essas diferenças na condução do processo ensino-aprendizagem ou no manejo de classe, como referido algumas vezes por autores brasileiros, nos lembram as colocações de Freire em relação a permanente tensão vivida pelos educadores entre a liberdade e a autoridade. Segundo ele **“inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade.”** (1997, p.117).

O receio de ser ou parecer autoritário faz com que percamos o senso de organização do processo ensino-aprendizagem que é sentido como uma dificuldade para aprender até mesmo pelas crianças que referiram inúmeras vezes que não conseguem aprender devido à *“confusão”* presente em sala de aula. É necessário ressaltarmos que não pretendemos ter uma compreensão definitiva e completa das práticas dos professores chilenos em um pequeno período de tempo que lá estivemos, mas cabe ressaltar que, a partir do que observamos, pareceu-nos que os professores naquele país conseguem estabelecer um equilíbrio entre uma

opção de trabalho democrático e a necessidade de estabelecer limites. Retomando Freire, acrescentamos que quanto mais criticamente assumirmos a democracia e a liberdade, maior a necessidade de assumirmos e ensinarmos os limites indispensáveis à liberdade.

A diferença no uso da autoridade pelos professores nas duas realidades fez com que o espaço escolar chileno se mostrasse como um ambiente tranquilo, de paz e aprendizagem, com uma relação de respeito mútuo entre alunos, professores e pais; enquanto que o ambiente das escolas brasileiras pareceu-nos um espaço de guerra, com gritos, perseguições, troca de palavras ásperas e inadequadas ao ambiente de aprendizagem, agressões físicas, enfim, uma tensão permanente entre alunos, professores e pais. É importante repetir que todas essas observações decorrem da pesquisa em espaços escolares já definidos, embora a análise de outros estudos registrem características semelhantes em outras escolas.

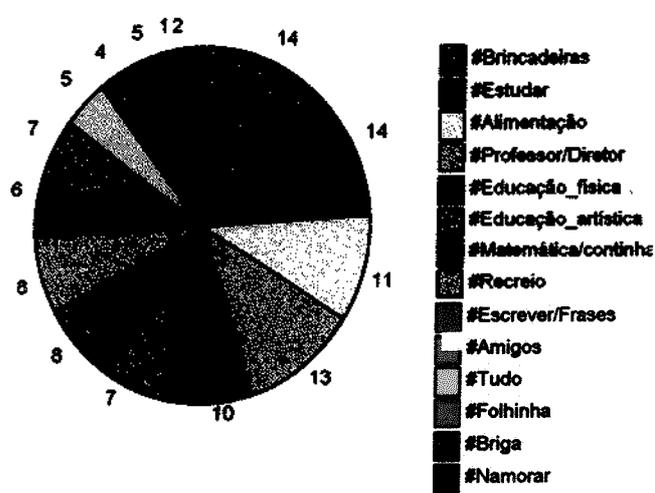
Após essas observações mais genéricas sobre o espaço escolar, passamos a comentar as falas das crianças que dão vida a esses espaços. Iniciávamos a entrevista comentando o desenho da escola e, em seguida, perguntávamos às crianças o que mais lhes agradava naquela escola. Em suas falas sobre o que gostam na escola, as crianças brasileiras e chilenas referem gostar das brincadeiras, dos colegas e de estudar, incluindo aí as atividades de educação física, matemática, português ou castelhano e o recreio.

5.2.1.1 O que as crianças gostam na escola

Todas as crianças com as quais falamos dizem gostar da escola, dos professores e das atividades das diferentes disciplinas, bem como do convívio com os colegas e das brincadeiras. Gostam de estudar: **“Eu gosto, eu sei fazer continha, escrever, eu gosto de ler, mas prá**

mim fica assim um pouco difícil. Tem que estudar para ser alguém na vida”. ou, ainda, “Eu acho que é bom tema, porque é bom para aprender, tem que estudar, fazer continhas, fazer frases. Quando não vou à escola estudo em casa” (informação verbal). As falas das crianças permitem ver que a escola é sentida e representada como um local prazeroso, elas gostam do que fazem na escola e acham importante fazê-lo.

Distribuição em setores de 'Localidade: Porto Alegre'



Distribuição em setores de 'Localidade: Concepción'

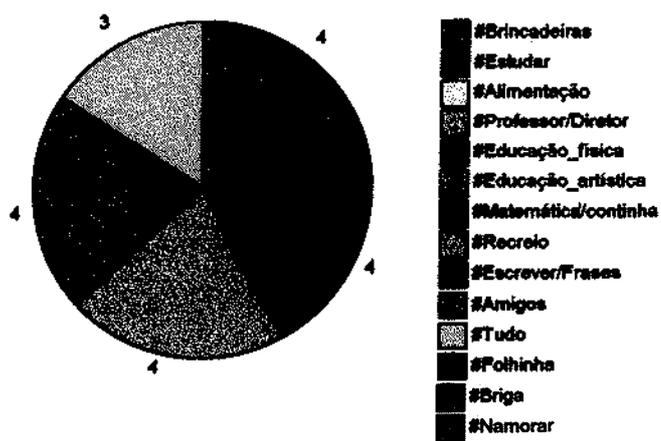


Gráfico 5 – O que as crianças gostam na escola.

Algumas crianças expressam a influência dos pais em suas referências, quando dizem, por exemplo: **“A minha mãe diz que é bom [a escola], mas eu não gostava de escola. Mas agora que comecei a aprender a escrever eu estou gostando. Antes eu só conversava, não gostava da aula, agora fico quieta para escrever”** ou esta outra que refere **“...minha mãe diz prá mim que tem que prestar atenção na aula, senão, sem estudo ninguém é nada”** (informação verbal). Aqui, talvez, possa se ler uma das causas do abandono da escola e da falta de atenção de alguns alunos. Quando não se aprende a escola se torna desinteressante e o aluno se torna indisciplinado, isto faz com que seja afastado do grupo e seu desejo de permanecer na escola e aprender vai sendo cada vez menor, até que desiste.

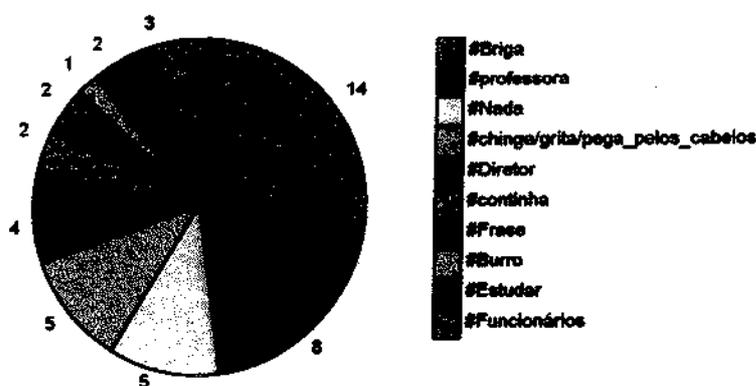
Na fala das crianças de Porto Alegre é significativa, também, a referência à alimentação como algo de muito bom na escola, quando dizem, por exemplo, que **“É bom a escola porque tem comida”**, ou **“É bom porque tem, assim, refeitório, as comidas que eles tem para dar, são legais”** (informação verbal). É muito presente, também na sua fala o prazer que lhes dá participar das aulas de educação física, de música e de educação artística.

5.2.1.2 O que as crianças não gostam na escola

Ao falarem sobre o que não gostam na escola, as crianças brasileiras e chilenas diferenciam-se significativamente. As crianças das escolas básicas de Concepción relatam seu desagrado com relação aos “castigos” por indisciplina, como gritos, puxões de cabelos, beliscões, por exemplo. Algumas disseram que não há nada que lhes desagrade na escola (5 grupos), outras não gostam do professor, alegam que este não lhes dá atenção ou que fica mais tempo com os alunos que já sabem ler e escrever.

Já os alunos do ensino fundamental de Porto Alegre referem como uma das questões mais desagradáveis da escola a violência, frequentemente citada como *briga*: “Acho mais chato aqui no colégio que eles estão a cada pouco brigando, dando soco, pontapé, empurrões. Se fazem de amigos e depois batem”. Ou “Porque um mexe com o outro e daí eles começam a brigar, eu não gosto” (informação verbal). Mais de 50% dos grupos entrevistados, em Porto Alegre, mencionaram a violência em sala de aula, na escola e fora dela como um fator negativo da escola.

Distribuição em setores de 'Localidade: Porto Alegre'



Distribuição em setores de 'Localidade: Concepção'

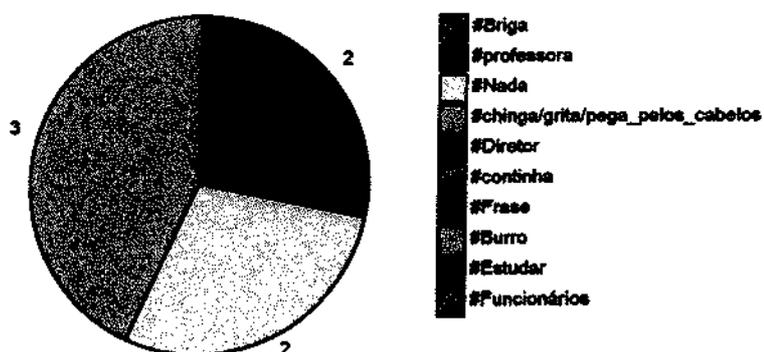


Gráfico 6 – O que não gostam na escola

Ao abordar a questão da violência na escola, Lucas (1999) coloca a necessidade de discuti-la enquanto um aspecto da pedagogia escolar. O autor realiza uma análise dos efeitos, segundo ele, danosos, da abordagem da violência como uma questão de segurança pelas escolas de Nova York e sugere que no Brasil estamos em um ponto **“em que os sistemas escolares ainda podem escolher se respondem à violência escolar com segurança ou se optam por treinar e retreinar os professores para aderirem à educação de paz”** (p. 29). Ele destaca, ainda, que a decisão dos educadores frente à violência, apresenta-se com duas possibilidades: ou reagimos a ela como educadores, praticando uma educação da paz ou instalamos os mais modernos equipamentos de segurança, como se fez nas escolas de Nova York, e simplesmente pegamos os telefones de emergência quando a violência adentrar nossas salas de aula e pedimos socorro.

A violência que perpassa a fala das crianças e adolescentes está presente de modo marcante no cotidiano da escola, como já comentamos acima. Acreditamos que essas práticas relacionam-se com a dificuldade que os educadores encontram de estabelecer um limite claro entre liberdade e autoridade. É uma prática constante de violências verbais e físicas, nas salas de aula, nos corredores, entre os alunos e entre eles e os professores. As formas de expressão da mesma são as mais variadas, desde agressões verbais com palavras impróprias, tapas, empurrões, socos, pontapés, perseguições, destruição dos equipamentos e estrutura da escola, como se todos os atos gerassem reações progressivamente mais violentas, que precisam ser coibidas, cerceadas pelas autoridades, como o diretor, a cada momento, em um processo de crescimento sem fim que se expande para a família e a comunidade, gerando assaltos, mortes, tráfico, entre outras violências mais significativas.

As vivências dos alunos neste contexto se traduzem, em suas falas, em um protesto contra a realidade que os cerca, embora eles próprios a reproduzam o tempo todo, pois mesmo aquelas crianças que se dizem incomodadas com a violência, praticam-na com frequência. Assim, o espaço escolar é representado pelos alunos como o espaço da violência, da competição, reforçando a compreensão de que as representações são um produto de nossas vivências grupais e, portanto, sociais.

Outro aspecto que se fez presente na fala das crianças brasileiras foi aquele que diz respeito às condições estruturais e higiênicas da escola, conforme destacamos no início deste item. Aspectos como o espaço para as brincadeiras na hora do recreio e as condições de uso das instalações sanitárias foram mencionadas como desagradáveis. É significativo notar que esta mesma escola, criticada pelas crianças em função das péssimas condições higiênicas de seus espaços, pretende ensinar hábitos higiênicos saudáveis aos seus alunos e, ainda, muitas vezes, critica ao aluno e a sua família por apresentarem condições de higiene pessoal e do ambiente inadequadas.

Deste modo, o espaço escolar que deveria ser um espaço de construção de saberes sobre condutas e cuidados pessoais e ambientais saudáveis, bem como, constituir-se em um espaço de aprendizagem dos limites necessários ao exercício democrático da cidadania, transforma-se em um espaço de construção de saberes sobre as práticas da violência e da subjugação, onde os mais fortes ou os mais hábeis em enganar são os que vencem, reproduzindo ou produzindo uma prática que tem sido severamente criticada pelos educadores e pela sociedade como um todo, mas que é, senão estimulada, pelo menos, tolerada e repetida pelos próprios educadores no espaço escolar.

As crianças destacam, ainda, a falta de espaços na escola. Estas limitações do espaço físico das escolas são destacada, também, por Portela e Vieira (1999), quando enfatizam que os prédios escolares possuem limitações da estrutura física e dos equipamentos, não oferecendo alternativas para as atividades de alunos e professores, restringindo-as, em alguns casos, ao espaço da sala de aula. Os materiais utilizados também não variam muito de uma escola para outra: quadro negro, caderno dos alunos, exercícios mimeografados. Estas condições poderiam ser melhoradas pelo estabelecimento de um padrão mínimo para as instalações e recursos da escola.

As crianças, de um modo geral, enfatizam como positiva a interação com os colegas, apontada como momentos de aprendizagem prazerosa, em contraposição àquelas coisas que não gostam na escola. Ao observar as interações em sala de aula, encontramos uma predominância das atividades individuais, poucas vezes os alunos trabalham integrados. Esta organização do trabalho escolar é reforçada pela forma de organização espacial das carteiras na sala de aula – em fileiras, impossibilitando a comunicação entre os alunos e, ainda, pela exigência de que o trabalho educativo seja realizado em silêncio. O apoio do grupo de pares é um pouco mais evidente nas escolas de Porto Alegre, onde a organização espacial, algumas vezes é diferenciada, com os alunos trabalhando em pequenos grupos, sob a orientação do professor, em mesas circulares e, ainda, nos grupos diferenciais, em Concepción, onde o trabalho em grupos é relativamente freqüente.

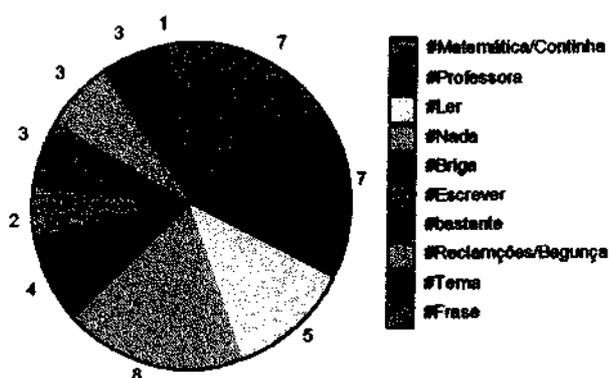
Ao trabalhar com tema semelhante, examinando a percepção de professores, alunos, pais, diretores e líderes comunitários em dois estados do Nordeste, Bahia e Ceará, Portela e Vieira (1999) destacam que os professores não valorizam a socialização, enquanto que os alunos lhe atribuem uma significação positiva na vida escolar. Ao apontarem o que lhes atrai na

escola referem, em primeiro lugar, os amigos e, em seguida, a possibilidade de ensinar coisas aos colegas, exemplificando o quanto valorizam a integração com os colegas.

5.2.1.3 O que é difícil na escola

Ao abordarem suas dificuldades, as crianças, apontaram a leitura, a matemática, a relação com os professores e a indisciplina dos colegas, como as mais significativas. Os alunos da escola básica de Concepción referem como uma dificuldade significativa a leitura, dizem sentir vergonha de ler diante dos colegas e da professora e o medo relaciona-se com a dificuldade que sentem na leitura das palavras com muitas letras ou para discernir as “letrinhas”, principalmente aquelas que tem um som parecido, como o p, b, q, m, n, por exemplo. O riso dos colegas aumenta as dificuldades e torna cada vez mais difícil ler corretamente.

Distribuição em setores de 'Localidade: Porto Alegre'



Distribuição em setores de 'Localidade: Concepción'

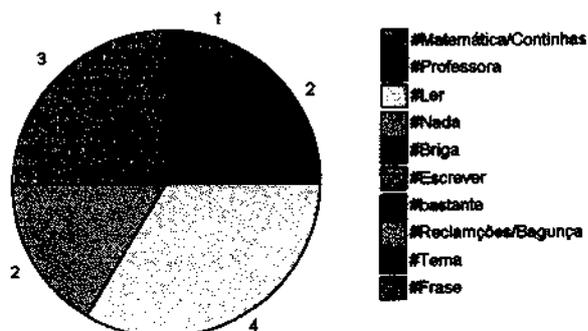


Gráfico 7 – O que é difícil na escola.

Esta dificuldade também é sentida pelos alunos da escola fundamental de Porto alegre como a principal causa de suas reprovações. Suas falas demonstram estas dificuldades: **“Um monte de coisas é difícil, não consigo entender o a,b,c,d,..., os números que a gente não sabe ainda, a leitura, que não consigo”**. Ou, quando dizem **“... difícil é aprender a ler, por causa que é muito complicado. Aprender a escrever também”** (informação verbal). Ao tentar explicar suas dificuldades, as crianças dizem que são muitas letras, que ficam muito juntas, que a professora quer que leiam muito ligeiro, que não dá tempo para perceber o que está escrito, que a professora enche o quadro e fica gritando para que copiem ligeiro e aí não dá para entender nada, ou seja, as crianças associam as suas dificuldades e as dos professores como significativas na produção de suas dificuldades de aprendizagem. **(“Ela enche o quadro todo, até nos cantos e aí dá puxão de orelha e briga para copiar.”)**.

Outro aspecto que dificulta a aprendizagem, na análise das crianças brasileiras, é a indisciplina, mencionada anteriormente. A conversa paralela dos colegas, as brigas, o barulho excessivo, os colegas andando pela sala, são elementos apontados quando falam das dificuldades para aprender. Principalmente nas aulas de matemática quando tem que prestar atenção para entender as continhas **“que tem muitos números, são muitas quantidades. ...a tabuada é mais difícil”**. As dificuldades para entender a matemática são agravadas quando há barulho na classe. A indisciplina é vista como um problema pelos alunos, bem como a reação, às vezes violenta, dos professores a esta falta de disciplina.

A sala de aula apresenta-se tensa, deixando uma sensação de que a qualquer momento o conflito se estabelecerá. Quando instalado, o conflito, pode resultar em castigos, como a suspensão do recreio, o encaminhamento ao diretor, a convocação dos pais à escola etc. A fala das crianças reflete uma realidade que pode ser traduzida em um ambiente de ruído excessivo,

trânsito permanente dos alunos entre as carteiras, conversa em volume inadequado e de muitas pessoas ao mesmo tempo, intervenções freqüentes dos professores pedindo silêncio e ameaçando com providências mais enérgicas, normalmente em tom muito alto.

O fracasso não é assumido pelos alunos da escola fundamental como uma deficiência ou uma carência pessoal, alguns não conseguem explicar porque não aprendem e outros atribuem suas dificuldades às características do conteúdo ou as condições do ambiente de aprendizagem, como no caso da indisciplina. Na fala das crianças não aparecem comprometimentos de sua auto-estima, nem sentimentos de culpa referidos ao seu rendimento escolar. Dentre os aspectos internos da escola, os alunos destacam o despreparo dos professores para abordar a indisciplina, a precariedade das instalações e o grau de complexidade das atividades a serem aprendidas, como determinantes de seu baixo rendimento na escola.

As crianças da escola fundamental representam suas dificuldades como uma etapa normal da aprendizagem, como parte do processo de construção de conhecimentos, não como um fracasso pessoal, rótulo distribuído pelos adultos às crianças. Segundo elas as dificuldades são uma decorrência da complexidade das tarefas que precisam realizar frente ao pouco tempo disponível para executá-las e as condições desfavoráveis do ambiente de aprendizagem. Afirmam que não é possível ler palavras com tantas letras nos tempos estipulados pelos professores. A complexidade do que precisam aprender em tão pouco tempo é agravada pela falta de disciplina, pelo ruído, pela violência dos colegas e pelos castigos dos professores, visando apressá-los no cumprimento da tarefa proposta. Apesar das dificuldades sentidas, todas acreditam que podem aprender. Em sua percepção, a aprendizagem é só uma questão de tempo.

5.2.2 Significados da repetência para os alunos do ensino médio

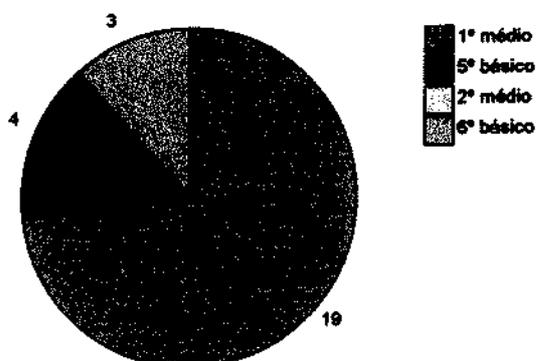
Os resultados apresentados a seguir expressam as falas dos alunos das escolas de nível médio, brasileiras e chilenas com as quais trabalhamos. As entrevistas foram realizadas na sala de aula ou nos espaços da orientação escolar, seguidas de conversas, as vezes longas, sobre as realidades educacionais do Brasil e/ou do Chile.

Uma primeira questão que julgamos necessário destacar refere-se às características das escolas com as quais trabalhamos no dois países. Os liceus chilenos, como já referimos, são escolas de grande porte, tradicionais no ensino do país, com número elevado de alunos, se comparados aos colégios brasileiros, cerca de 2.500 a 3.000 alunos. Outra diferença significativa é a que se refere ao fato de que os liceus chilenos abrigam adolescentes, em turmas diurnas, enquanto que as escolas de nível médio brasileiras que integraram o estudo, atendem a alunos adultos, trabalhadores, em períodos noturnos.

5.2.2.1 As séries que mais se repetem

O contato com os alunos, tanto no Brasil quanto no Chile, iniciava por uma breve apresentação da proposta de trabalho, seguida pela entrevista com os alunos repetentes. Na entrevista, solicitávamos ao aluno informações sobre suas experiências de repetência na escola. Dos alunos de nível médio com que trabalhamos, 85,41% repetiram o 1º ano médio, destes, 28,76% já haviam repetido uma ou mais séries da escola fundamental e onze jovens haviam repetido duas vezes o 1º ano médio, estavam cursando-o pela 3ª vez.

Distribuição em setores de 'Localidade: Porto Alegre'



Distribuição em setores de 'Localidade: Concepcion'

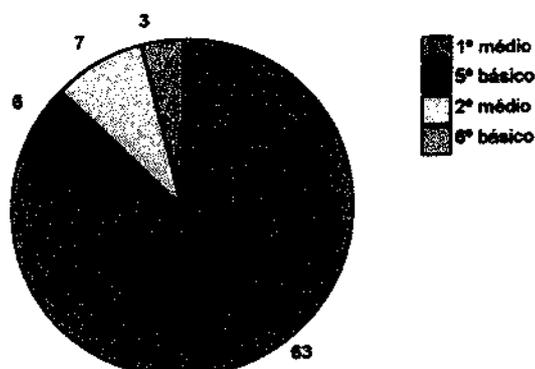


Gráfico 8 – As séries que mais se repetem

5.2.2.2 Reprovações por disciplina

A análise das disciplinas em que os alunos do ensino médio foram reprovados permite destacar que 71,87% deles foi reprovado em matemática, sendo esta a disciplina com maior número de repetentes, incluindo os alunos brasileiros e chilenos; em seguida temos o Castelhana, com 39,58% dos casos de reprovação, esta com incidência apenas entre os alunos do Chile, o que torna bastante significativo o índice. Destaco que a maioria dos alunos, principalmente entre os chilenos, foi reprovado em duas ou mais disciplinas.

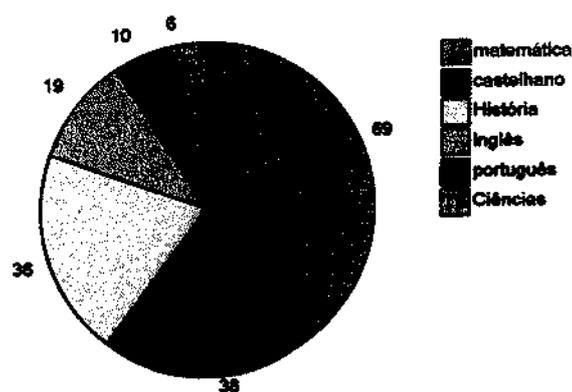


Gráfico 9 – Reprovações por disciplina

Se analisarmos os dados por localidade, pode-se destacar que em Porto Alegre as disciplinas mais significativas na reprovação dos alunos de nível médio são matemática e português, já para os alunos de Concepción, as disciplinas mais importantes na composição dos índices de reprovação são as de matemática, castelhano e história, ficando, portanto, a reprovação lá e aqui, concentrada nas áreas de matemática e idiomas.

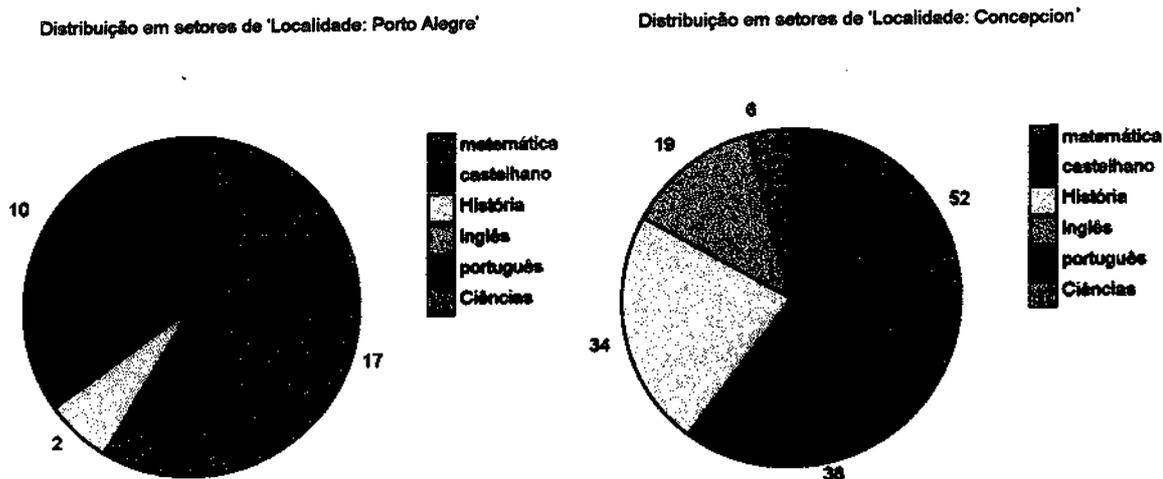


Gráfico 10 – Reprovações por disciplinas

5.2.2.3 As disciplinas difíceis

Ao falar sobre as disciplinas que julgam mais fáceis e/ou mais difíceis de aprender, os alunos apontaram, como não poderia deixar de ser, a matemática como uma das mais difíceis. Das 67 citações dessa disciplina, apenas 8 a referem como de fácil aprendizagem, as restantes consideram-na difícil, complexa e “*confusa*”. Já a disciplina de história tem uma aceitação um pouco melhor: das 47 citações, 16 a colocam como uma área de fácil aprendizado. Quanto à área dos idiomas, das 32 referências encontradas, apenas sete a consideram de fácil aprendizagem, os demais, apontam-na como uma disciplina de difícil compreensão, conteúdo muito extenso e alto grau de complexidade.

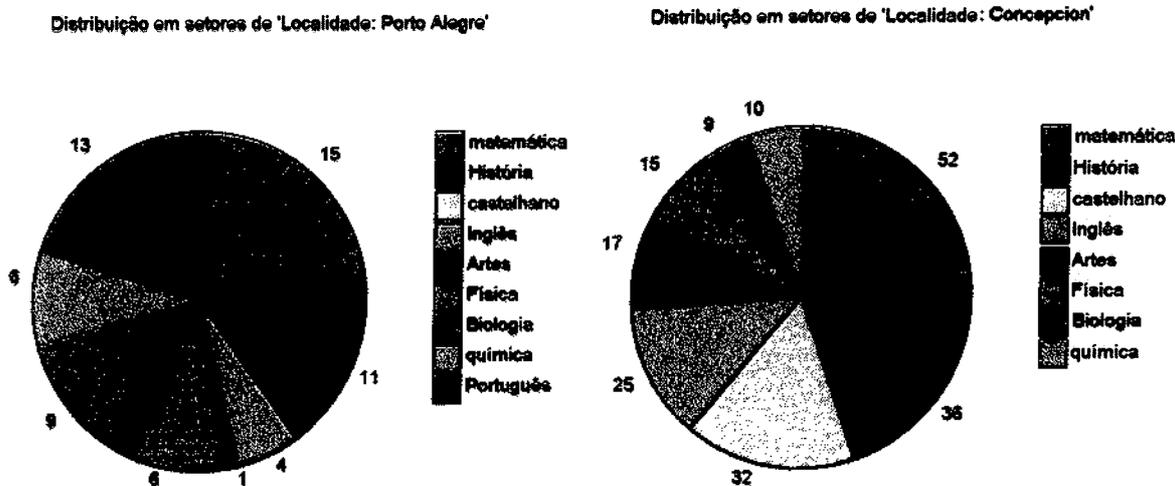


Gráfico 11 – Disciplinas difíceis

As razões para considerar uma disciplina fácil e/ou difícil relacionam-se com a capacidade do professor explicar, como refere este aluno “**porque às vezes é o professor que a torna muito difícil**” (Obs. 43). ou, ainda, “**A mais difícil é história porque a professora**

não sabe se relacionar com os alunos.” (Obs. 35). Outras vezes é o próprio conteúdo da disciplina que é apontado como de difícil compreensão: “... é muito complicado porque tem muitos números e fórmulas e complicam cada vez mais, não dá para entender.” (Obs. 52).

Por outro lado, a facilidade no entendimento de uma matéria também é atribuída, em alguns casos, ao professor, como, por exemplo, quando referem que “A mais fácil é castelhano porque eu gosto e compreendo a professora.” (Obs. 30). Ou então, “A mais fácil é química porque o professor está no nível dos alunos e podemos entendê-lo.” (Obs. 142). Muitos alunos referem que as disciplinas mais fáceis são aquelas mais práticas como Técnicas Manuais, Artes Plásticas, Ciências e Educação Física, esta última é quase uma unanimidade na preferência dos alunos. A explicação mais freqüente dos alunos para classificar uma disciplina como fácil e/ou difícil é o fato de gostarem ou não da mesma ou do professor que a ministra.

5.2.2.4 Quando os alunos estudam

O aproveitamento nas disciplinas, é claro, está relacionado com o tempo dedicado ao estudo, além da atenção em sala de aula, bem como, com a forma como os alunos realizam seus estudos. Nesse sentido, destacamos que a maioria dos alunos, 65,62% do total de alunos do nível médio, só estuda nos dias de provas e 15,62% dizem que não estudam em nenhum momento. Além disto, o tempo dedicado ao estudo nos dias de prova é mínimo, uma vez que praticamente todos os alunos informaram que estudam cerca de uma hora, quando muito, no dia da prova. Essa dificuldade quanto ao tempo dedicado ao estudo é referida, também, pelos

professores do ensino médio, como veremos ao analisar as entrevistas dos professores, que apontam este aspecto como desinteresse dos alunos pelos estudos.

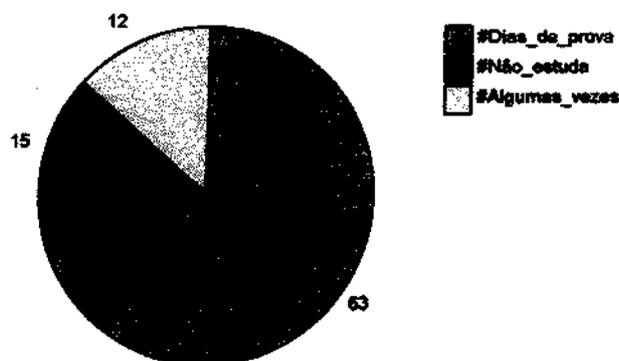
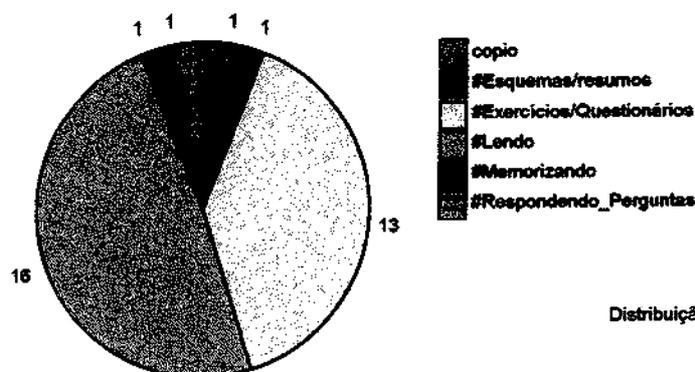


Gráfico 12 – Quando os alunos estudam

5.2.2.5 Formas de estudar

Além de dedicar pouco tempo ao estudo extraclasse, os alunos, limitam-se a ler os conteúdos anotados em seus cadernos e/ou nos livros e a realizar algum exercício quando estes estão presentes. Poucos alunos, cerca de 6,40%, realizam resumos e/ou esquemas para estudar o conteúdo da matéria. Os alunos de nível médio com os quais trabalhamos, tanto em Porto Alegre quanto em Concepción, estudam sozinhos, não possuem a prática de estudar em grupos, talvez devido a ênfase no estudo individual na realização das atividades na escola, habitam-se a estudar isoladamente.

Distribuição em setores de 'Localidade: Porto Alegre'



Distribuição em setores de 'Localidade: Concepcion'

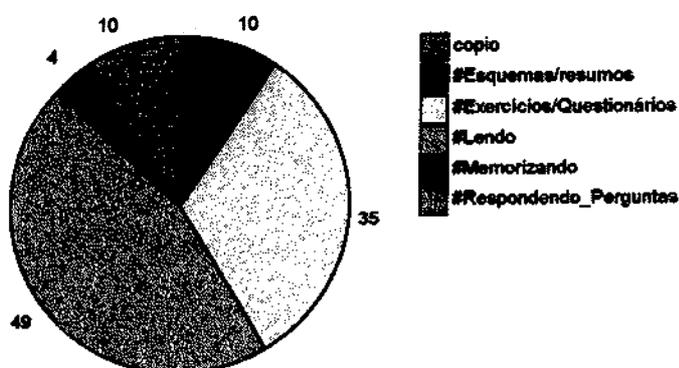


Gráfico 13 – Forma de estudar.

5.2.2.6 Quem ajuda os alunos em caso de dúvidas

Ao falarem sobre as dúvidas surgidas no decorrer de seus estudos ou mesmo durante o trabalho em sala de aula, a maioria dos alunos, 42,44%, procura resolvê-las perguntando aos amigos e/ou familiares. Apenas 11,05% dos estudantes pede esclarecimentos ao professor.

É interessante destacar que, entre os alunos de Porto Alegre, cerca de 30% das dúvidas são levadas aos professores e mais ou menos 10% aos familiares. Já entre os estudantes dos

liceus de Concepción, 35% solicitam o auxílio dos pais no esclarecimento de dúvidas em seus estudos e apenas 10% das dificuldades são levadas aos professores.

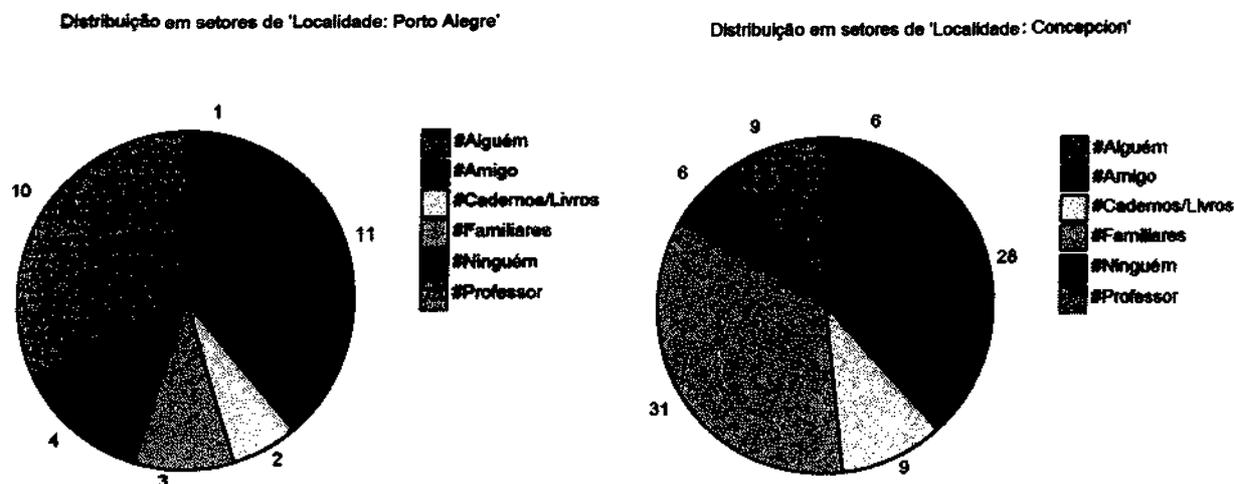


Gráfico 14 – A quem os alunos expõem suas dúvidas escolares?

Esta diferença pode ser decorrente de inúmeros fatores. Uma hipótese talvez possa considerar a idade dos alunos: os de Porto Alegre são bem mais velhos dos que os de Concepción, o que dificulta a busca de orientações junto aos pais, muitos já não moram mais com seus pais. Outra razão poderia ser a escolaridade dos pais que, por ser maior em Concepción, permite uma ajuda mais efetiva na resolução dos problemas e dúvidas dos estudantes.

5.2.2.7 Situações que originam dificuldades na aprendizagem

Na entrevista com os alunos de nível médio, também solicitávamos que relatassem uma situação de dificuldade de aprendizagem que tivesse marcado sua trajetória escolar. Uma das questões que nos chamou atenção imediatamente ao analisar as falas dos alunos, foi a

freqüência com que aparecia, na análise lexical, a palavra *não* (56 ocorrências). Ao construirmos as categorias de análise, encontramos a negação relacionada com a aprendizagem como, por exemplo, quando referem “**assim não se aprende**”, “**não aprendo**” ou “**não entendo o professor**” ou, ainda, “**não compreendia os exercícios de matemática**”.

Outra categoria freqüentemente relacionada com a negação é o professor por exemplo: “... **não entendo a letra nem a fala do professor**”, “**na aula de história não entendo o que o professor fala**”, “**o professor não explica a matéria**”. A negação aparece, também, na fala dos alunos, vinculada ao gostar ou não da disciplina na qual tiveram dificuldades, muitos alunos destacaram o fato de que não conseguem aprender determinadas disciplinas porque não gostam das mesmas ou de seus professores. A maior incidência fica por conta da matemática, citada nas situações de dificuldades de aprendizagem por 37,50% dos alunos. Os casos em que a situação-problema foi relatada como consequência da atuação do professor, chegam a 33,75% das situações referidas.

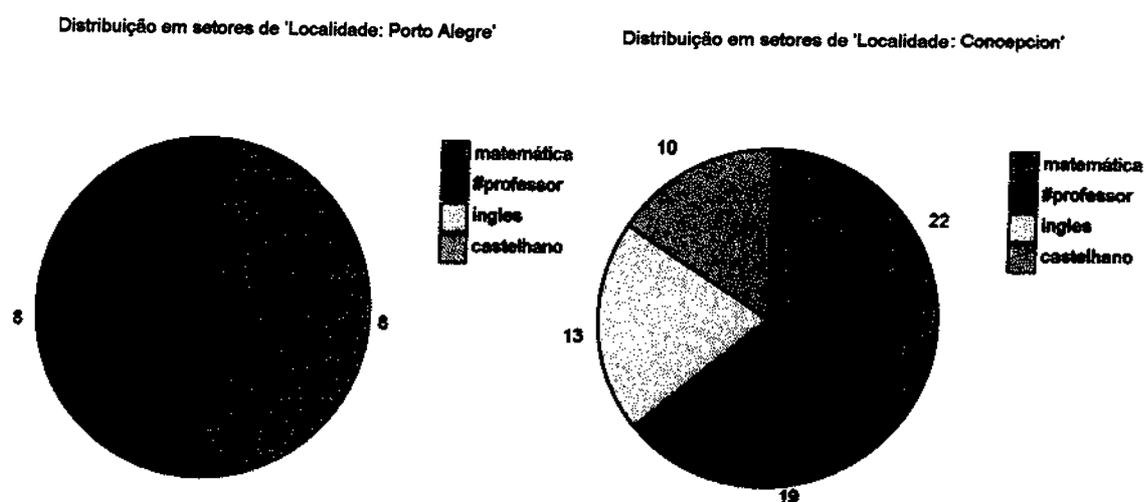


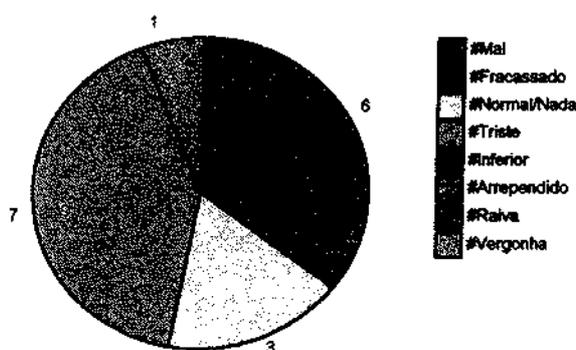
Gráfico 15 – Situação de dificuldade de aprendizagem.

No relato da situação de dificuldades de aprendizagem pelos alunos de nível médio, registramos algumas diferenças entre Concepción e Porto Alegre. Os estudantes de Porto Alegre mencionaram situações relacionadas com a disciplina de matemática e com os seus professores, enquanto que os alunos de Concepción relataram, além das situações relacionadas com estas categorias, outras envolvendo as aulas de inglês e castelhano.

5.2.2.8 Sentimentos relacionados com a reprovação

Ao falarem sobre seus sentimentos frente à reprovação, os jovens entrevistados mencionaram que se sentiram, via de regra, muito mal consigo mesmo e com relação aos pais e aos amigos (20,93%). Os sentimentos de fracasso, imputação da culpa nos professores ou em situações bem específicas de sala de aula, inferioridade, tristeza, vergonha e arrependimento também foram citados. A fala dos alunos deixa, na maioria das situações, transparecer um sentimento que mescla a própria culpa com a Alguns, lamentam o tempo que perderam e dizem que a reprovação foi resultado de sua imaturidade dando mais importância a questões secundárias em detrimento dos estudos. Foram muito poucos os jovens que relataram indiferença com relação à reprovação (6,98%).

Distribuição em setores de 'Localidade: Porto Alegre'



Distribuição em setores de 'Localidade: Concepcion'

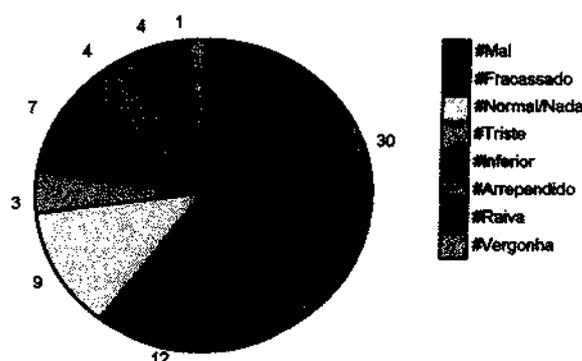


Gráfico 16 – Sentimentos com a reprovação

As falas dos jovens, tanto no Brasil como no Chile, diferentemente das falas das crianças da escola fundamental, permitem inferir que a experiência da reprovação é vivida e representada por eles, como de resto pela sociedade em geral, como um problema individual. Os sentimentos pessoais relatados contrapõem-se às situações de dificuldades que analisamos acima. Ou seja, ao relatar as situações de sala de aula que produziram sua reprovação, os estudantes referem problemas relacionados com a complexidade dos conteúdos, com as metodologias de ensino ou com a própria capacidade de expressão do professor, mas ao dizer de como vivenciaram a reprovação destacam sentimentos que revelam uma responsabilidade pessoal pelo fracasso e não mencionam os outros elementos implicados em sua produção.

5.2.2.9 Mudanças produzidas pela reprovação

Os sentimentos de culpa, vergonha e fracasso provocam mudanças no comportamento dos alunos com relação aos estudos no ano seguinte. Alguns relatam que estão estudando mais, outros estão mais atentos em sala de aula, outros, ainda, procuram fazer um esforço maior para acompanhar e compreender aqueles conteúdos em que sentiram dificuldade no ano anterior. Alguns alunos relataram que não mudaram seus hábitos de estudo (21,54%). As falas dos alunos revelam mais responsabilidade, menos conversa e mais atenção em sala de aula, depois da experiência da reprovação.

Distribuição em setores de 'Localidade: Porto Alegre'

Distribuição em setores de 'Localidade: Concepcion'

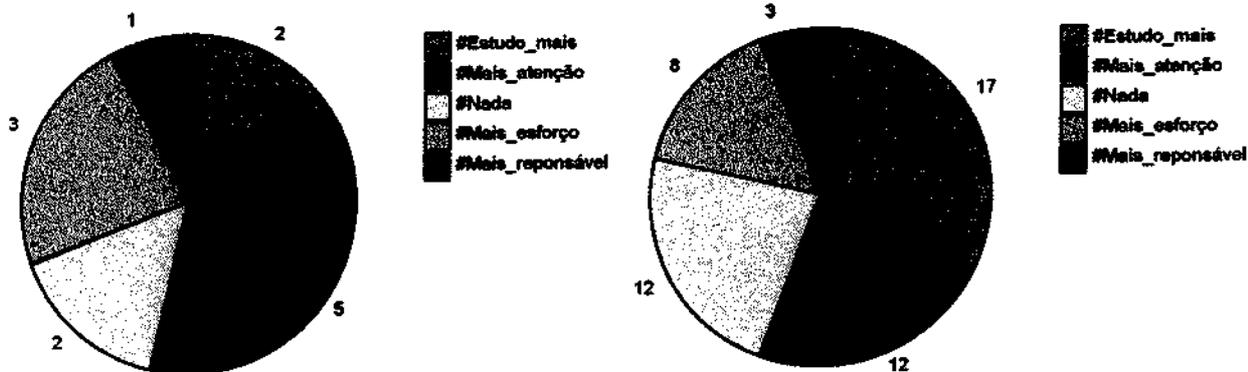


Gráfico 17 – Mudanças provocadas pela reprovação.

O reflexo dessa maior preocupação com os estudos aparece nas notas dos alunos que, segundo referem 42,16 % deles, estão bem melhores agora do que no ano anterior e 26,47% dos entrevistados referem que as suas notas estão bem. Um número pequeno dos respondentes afirmam que seu rendimento escolar continua muito mal (7,84%), enquanto que 23,53% referem que estão com suas notas “mais ou menos” no ano em curso.

Distribuição em setores de 'Localidade: Porto Alegre'

Distribuição em setores de 'Localidade: Concepcion'

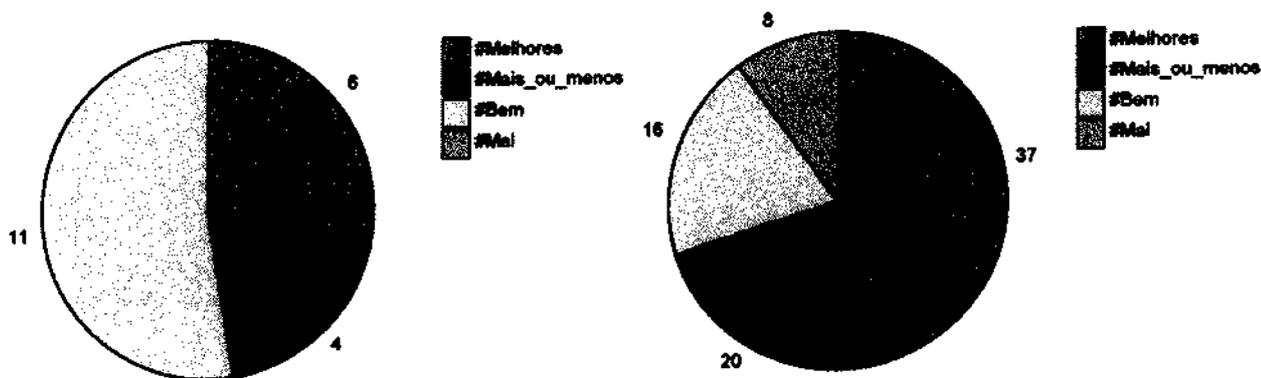


Gráfico 18 – Notas atuais.

5.2.2.10 Reações dos pais ao fracasso escolar do filho

Outro componente importante na fala dos alunos é a reação dos pais à reprovação. Segundo o relato dos alunos, 21,51% deles não apresentaram qualquer reação ao fato. Outros 25,81% referem que os pais analisaram a situação, buscando encontrar as possíveis causas e solicitando maior atenção aos estudos no ano seguinte, a fim de evitar uma nova reprovação.

Aparece aqui, novamente, uma diferença significativa entre as reações dos pais relatadas pelos estudantes de Concepción e de Porto Alegre. Enquanto que em Concepción a maioria dos alunos refere que os pais envolveram-se através de conversas e/ou castigo, em Porto Alegre, a maioria dos alunos relata que os pais não se envolveram com o problema e/ou utilizaram algum tipo de castigo; é menos significativo o número de pais que conversaram com seus filhos acerca do problema.

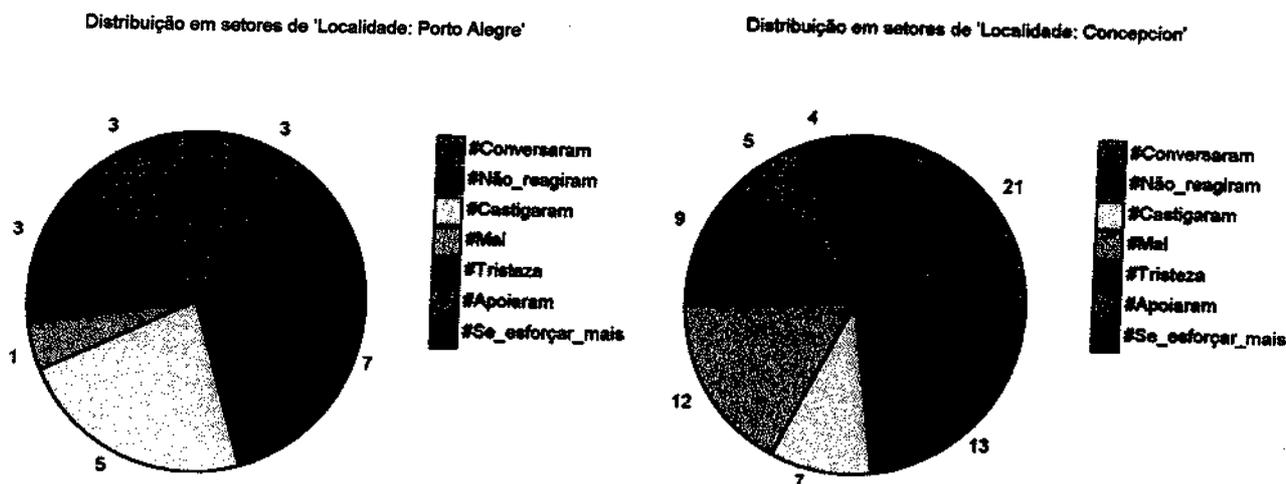


Gráfico 19 – Reações dos pais

Os alunos de Porto Alegre referem o trabalho, em casa ou fora de casa, em suas falas como uma das causas de seu baixo rendimento ou de suas dificuldades de aprendizagem. Em suas análises, aparece o pouco tempo disponível tendo que ser dividido entre o lazer e o estudo, principalmente nos finais de semana. Acrescentam que a dificuldade de concentração depois de um dia inteiro de trabalho é um elemento muito importante na determinação de seu baixo rendimento escolar.

Este dado também foi encontrado em um estudo desenvolvido em Salvador por Gurgel (1999). Ele analisa a problemática da evasão escolar entre os jovens urbanos de classes populares na região Nordeste. A metodologia utilizada foi de cunho predominantemente qualitativa, usando entrevistas semi-estruturadas com jovens entre 11 e 18 anos, residentes em dois bairros de Salvador, um central e outro periférico. O depoimento dos jovens aponta como razões para o abandono da escola, em primeiro lugar, o trabalho em casa, no caso das moças, e fora de casa na indicação dos rapazes. Entre os outros fatores relatados, encontramos a indisciplina, o fracasso escolar, aversão à escola e atração pelas atividades desenvolvidas na rua.

Outro dado presente no estudo mencionado e também referido pelos alunos brasileiros em nossa investigação, diz respeito às percepções dos jovens sobre a escola, eles destacam as condições físicas e sanitárias das mesmas como deploráveis. E, os professores, são caracterizados como despreparados para o exercício da função, irresponsáveis e, ainda, abordam o aluno em sala de aula sem o devido respeito, o que ocasiona o alto absenteísmo. Os entrevistados, de um modo geral, não conseguem perceber o papel da escola em seu futuro, não vêem relações entre um diploma e alterações nos rumos de suas vidas, ou percebem os possíveis resultados de uma maior escolaridade como muito distantes. (Ibid.).

5.2.2.11 Outras semelhanças e diferenças entre os sujeitos em foco

De um modo geral, as falas dos alunos de nível médio do Brasil e do Chile coincidem em muitos pontos e diferem em outros tantos, como era de se esperar. A organização do espaço escolar, as relações entre os diferentes agentes na escola, a organização da sala de aula, a idade e o nível de maturidade dos alunos é bem diversa. A educação média chilena é desenvolvida em caráter obrigatório em escolas de grande porte, com aproximadamente 2.500 a 3000 alunos. Alunos estes que são adolescentes entre 13 e 16 anos, alguns poucos com 17 anos; não trabalham, vivem com seus pais, que, por sua vez, na maioria dos casos, possuem ensino médio completo e/ou técnico e/ou universitário.

No Chile, as relações no interior do espaço escolar apresentam-se com uma normatização que, no Brasil, dificilmente encontramos na escola fundamental. Os espaços de circulação interna da escola são controlados por inspetores de piso, o aluno só poderá sair de sua sala de aula com ordem expressa do professor e autorizado pelo inspetor. O controle da frequência é rigoroso, em todas as aulas, bem como a disciplina e o respeito com relação aos professores, colegas, diretores e inspetores. Para exemplificar: cada vez que entrávamos em uma sala de aula, os jovens imediatamente levantavam-se e davam-nos as boas-vindas cumprimentando-nos; no Brasil, era bem difícil fazer com que os alunos entrassem em sala de aula para conversarmos.

Outro dado que nos parece marcadamente distinto em um e outro país é a relação dos pais com a escola de nível médio, aspecto que já comentamos, porém, gostaríamos de detalhar. Os “Consejos de apoderados” em Concepción possuem uma participação intensa nas decisões da escola, desde aspectos de estrutura e instalações da escola até os aspectos pedagógicos. Em

sala de aula, esta relação se efetiva através dos “professores-chefes”: cada turma, do 1º ao 4º ano médio, possui um professor-chefe (o que encontramos em algumas escolas, aqui no Brasil, como conselheiro de turma, porém com uma atuação diversa). Este professor, além dos períodos normais de ocorrência de sua disciplina, possui dois períodos semanais para reunir-se com os seus alunos e discutir os problemas e encaminhar soluções, desde resolver desentendimentos entre os próprios alunos até promover reuniões com outros professores, orientação/supervisão, para tratar de problemas de ensino-aprendizagem que ocorram com sua turma.

Entre as funções deste professor-chefe também está a de, mensalmente, convocar, organizar e presidir as reuniões com os pais dos alunos, geralmente à noite. Praticamente todos os pais comparecem às reuniões onde são apresentadas as avaliações, analisadas as dificuldades de cada aluno e seus progressos. Os problemas de relacionamento no grupo também são discutidos com os pais e estes são estimulados constantemente a conversarem com os jovens sobre as questões pendentes. Alguns temas são apresentados aos pais por comissões de alunos, escolhidos por seus colegas para fazê-lo. Os boletins dos alunos são entregues aos seus pais por ocasião das reuniões mensais.

Em Porto Alegre, como já foi dito, trabalhamos com duas escolas de ensino médio municipais noturnas com alunos com uma faixa etária entre 18 e 38 anos, portanto, adultos. Numa realidade assim, não se justificaria um envolvimento dos pais como no relatado acima, o que poderia ocorrer seria um maior envolvimento dos próprios alunos na discussão e encaminhamento das decisões da escola. Não percebi, nas escolas em que estive, qualquer tipo de controle da entrada e saída dos alunos, na escola ou na sala de aula, local de onde saem quando querem, às vezes, sem nem mesmo pedir licença ao professor.

Uma outra diferença, talvez a mais significativa para este estudo, é a permanência dos alunos ao longo dos anos escolares. Os índices de reprovação no 1º ano médio estão em torno de 1,5% (referidos pelas diretoras como muito alto) e selecionamos para a investigação os liceus com os índices mais elevados. Nos liceus envolvidos encontramos, por exemplo, doze turmas de 1º ano médio e 12 turmas de 4º ano médio, ou seja, os alunos ingressam e progredem em seus estudos, concluindo o ensino médio. No Brasil, registramos índices de reprovação, no 1º ano médio, ao redor de 45% e, além disso, os poucos alunos que ingressam no ensino médio desistem, muitas vezes, depois de múltiplas reprovações. Isto faz com que tenhamos na escola 4 ou 5 turmas de 1º ano e uma, muitas vezes incompleta, de 3º ano. Cerca de metade dos alunos não conclui o nível médio e permanece no mercado de trabalho sem qualificação.

Essas diferentes realidades produzem representações do fracasso escolar diferenciadas nos dois grupos. Os alunos do ensino médio chileno representam sua reprovação como consequência da imaturidade, que faz com que não percebam que o ensino médio demanda uma atenção maior do que a que estavam habituados a dispensar aos estudos na escola básica. Assim, em suas falas, atribuem suas dificuldades à pouca atenção em sala de aula, às conversas paralelas, às poucas horas de estudo extraclasse, à complexidade dos conteúdos e às dificuldades dos professores no processo de ensino. A maioria dos alunos do ensino médio chileno acredita que a reprovação é o resultado de falhas na forma como conduziram seus estudos e apontam mudanças visando superar estas falhas.

Os alunos brasileiros, grande parte deles adultos que tiveram que abandonar a escola para trabalhar e que agora retornam a ela, representam suas dificuldades como decorrentes do pouco tempo disponível para os estudos, principalmente em virtude do trabalho. Em suas falas, também admitem que dedicam pouco tempo ao estudo, porém, diferentemente dos chilenos,

não o fazem por imaturidade, mas devido ao pouco tempo disponível em virtude das longas jornadas de trabalho.

As diferenças nas falas dos alunos do ensino médio brasileiros e chilenos são explicadas pelas diferentes realidades que vivem. Os alunos chilenos ouvem e vivem em suas famílias e na escola a afirmação de sua imaturidade para as responsabilidades exigidas pela educação média, já os alunos brasileiros sentem o peso e a dificuldade de conciliar trabalho, escola e, muitas vezes, família. Sendo as representações sociais produzidas a partir do mundo vivido pelos sujeitos, os alunos vivendo em realidades diferentes representam diferentemente suas dificuldades de aprendizagem, em consonância com seus mundos.

5.2.3 Representações sociais dos professores

No sentido de organizar os dados disponíveis, os resultados foram agrupados em três categorias de análise construídas com base na fala dos professores. Apresentaremos as representações que os professores relataram sobre o que produz o fracasso escolar de seus alunos, destacando as diferenças entre os diversos segmentos do estudo e os dois países em que realizamos a investigação. Em seguida, apresentamos as representações dos professores sobre os sentimentos provocados pela reprovação de seus alunos e, finalizamos com suas representações sobre o processo ensino-aprendizagem e suas propostas para evitar os problemas de aprendizagem. Procuramos fragmentar o mínimo possível os resultados, visando oferecer ao leitor uma visão o mais ampla possível das representações dos professores acerca do tema em estudo.

5.2.3.1 A produção do fracasso escolar: representações dos professores brasileiros

Ao analisar os conceitos construídos para a palavra-estímulo – *Fracasso escolar* – constatamos que os conceitos mais freqüentes relacionam-se com o desinteresse dos alunos, o processo de aprendizagem, condições familiares e condições do aluno.

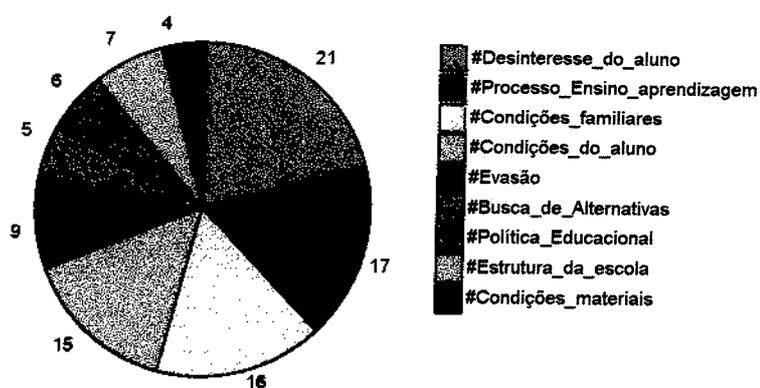


Gráfico 20 – Produção do fracasso.

É marcante a negatividade com que os professores valorizam os conceitos relacionados com o rendimento de seus alunos, ao analisar a freqüência das valorações, encontramos 191 conceitos negativos e apenas 86 positivos. O índice de polaridade⁴ calculado para esta rede de associações ficou em - 0,33, indicando uma negatividade importante.

⁴ O índice de polaridade, decorrente da valoração atribuída pelos sujeitos aos conceitos que constroem na rede de associações, serve como uma medida sintética dos componentes de avaliação e atitude implícitos no campo das representações. P= - 1 a - 0,5 polaridade com conotação negativa; P entre - 0,4 e + 0,4 = neutralidade; P entre + 0,4 e + 1 = polaridade positiva.

— Professores de Prática de Ensino

A representação do fracasso escolar como uma condição fortemente vinculada ao aluno, presente em outros estudos, alguns dos quais já mencionamos aqui, repete-se em nossas redes e entrevistas. Dos 37 professores que elaboraram a rede de associações, 21 (vinte um) mencionaram o desinteresse como a principal causa do fracasso escolar entre seus alunos. Esse é um dado que reforça a compreensão de que as representações sociais são construções coletivas sobre o real, compartilhadas por um grupo, constitutivas e constituídas pelo grupo. Os professores, enquanto partícipes de uma mesma realidade, compartilham as representações sociais sobre o fracasso escolar dos estudantes.

A categoria - desinteresse do aluno - envolve uma grande variedade de aspectos relacionados, quase sempre, a alguma carência do aluno. Refere-se, por exemplo, à falta de pré-requisitos, à falta de leitura, à falta de atenção, à falta de estrutura familiar, de condições econômicas..., tanto que a palavra com o maior número de ocorrências na rede de associações com a palavra-estímulo *fracasso escolar* foi “falta de”, em todas as categorias de professores.

Na rede formada pelos professores brasileiros, destacam-se como negativos aspectos já presentes no discurso sobre o fracasso escolar há várias décadas, repetindo uma causalidade ligada ao aluno e a sua família, em muitos casos. São exemplos deste tipo de conceitos, sempre associados a um valor negativo: falta de leitura, pais que não se preocupam, alunos que não gostam de pensar, com maus hábitos de estudo, trabalho excessivo, frustração, exclusão, fracasso social, família analfabeta, desinteresse, irresponsabilidade, muitas faltas às aulas, agressividade, problemas emocionais dos alunos e dificuldades cognitivas dos estudantes (apenas citando alguns aspectos).

Apesar de os conceitos relacionados às condições dos alunos prevalecerem, é interessante destacar que outros professores mencionam aspectos como: as metodologias de ensino, a formação dos professores, as políticas educacionais e as condições sócio-econômicas, realizando uma análise mais ampla da produção de conhecimentos no espaço escolar. Esses fatores, também, aparecem como carências e associados com uma conotação negativa na produção do fracasso escolar.

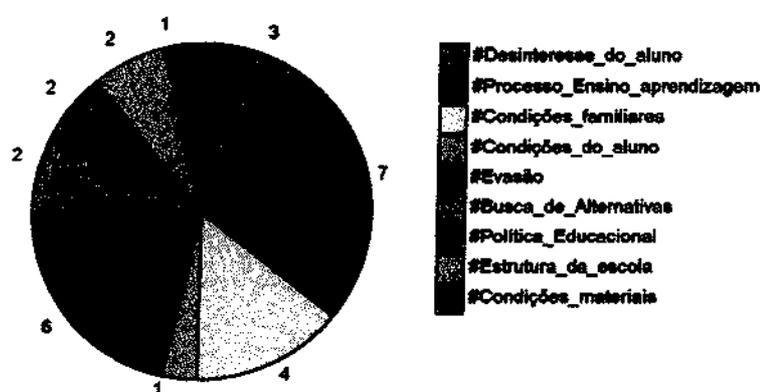


Gráfico 21 – Professores de Prática de Ensino.

Os professores brasileiros destacam, ainda, a influência exercida, na produção do fracasso escolar, pela marginalização da carreira docente, provocando desmotivação dos professores, além de impossibilitar a dedicação exclusiva do professor a uma escola, inviabilizando as propostas de trabalho coletivo do corpo docente. Outro aspecto importante, segundo os professores brasileiros, envolve as condições das escolas no que diz respeito aos recursos materiais, que limitam-se, muitas vezes, ao quadro e giz.

Os professores brasileiros enfatizaram, ainda, as implicações da desvalorização social do conhecimento como um fator relacionado com a produção do fracasso escola. A

impossibilidade de um trabalho coletivo dos professores, os projetos pedagógicos inadequados, conteúdos escolares desconectados da realidade dos alunos e as metodologias inadequadas, foram outros dados da realidade escolar mencionados pelos professores em suas redes de associações sobre o fracasso de seus alunos. Esta representação da produção do fracasso escolar como um fenômeno mais amplo e complexo é mais freqüente na fala dos professores de Prática de Ensino e reflete a afirmação de alguns professores de que os conhecimentos produzidos nas pesquisas acadêmicas demoram para chegar ao espaço escolar.

Assim, os professores de Prática de Ensino enfatizam mais as implicações no processo ensino-aprendizagem da formação de professores e das políticas educacionais na produção do fracasso escolar do que as condições do aluno e/ou de sua família.

— Professores de Prática de Ensino de pedagogia

Os professores dos cursos de pedagogia, formadores dos alfabetizadores que, por sua vez, trabalham com as classes de alfabetização, onde encontramos os níveis mais significativos de fracasso escolar, citam com maior freqüência na produção do fracasso a forma como se desenvolve o processo ensino-aprendizagem (seleção de conteúdos, metodologias de ensino, critérios de avaliação etc.), a evasão e as condições do aluno e/ou de sua família (grau de instrução dos pais, pobreza, falta de recursos econômicos e culturais), indicando-os como os principais implicados na produção do fracasso/sucesso escolares.

Distribuição em setores de 'Disciplinas: pedagogia'

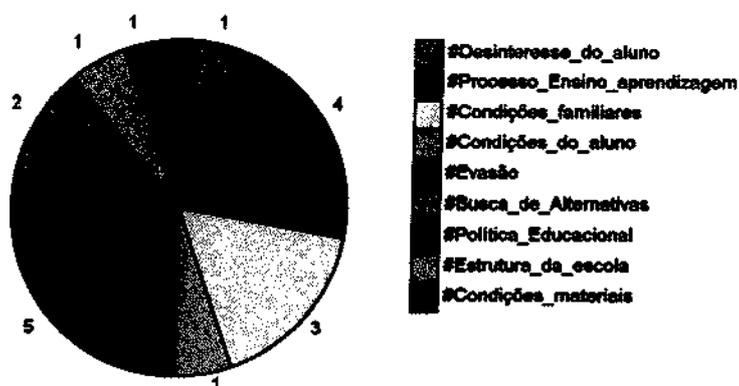


Gráfico 22 – Professores pedagogia – Brasil

Aqui, novamente, se dá uma constatação que nos parece significativa do ponto de vista de como se efetiva a construção das representações sociais. Os professores dos cursos de pedagogia são os principais envolvidos na formação dos professores alfabetizadores, que, neste estudo, estão na categoria de professores do ensino fundamental e, se atentarmos para as explicações das dificuldades de aprendizagem, presentes nas falas destes últimos (e adiante relatadas), encontraremos muitas semelhanças com as categorias defendidas pelos professores de Prática de Ensino de séries iniciais, alfabetização e pré-escola.

É interessante notarmos que os professores de pedagogia apontam a evasão como um dos fatores mais significativos na produção do fracasso escolar, destacando um aspecto que nos parece importante na relação entre fracasso/evasão, qual seja, o fracasso repetido do aluno gerando o abandono da escola - a evasão ou a expulsão do aluno.

— Professores de nível médio

Os professores do ensino de nível médio apontam, como uma das principais causas do mau rendimento dos alunos, o desinteresse do próprio aluno e, em seguida, as condições emocionais, de saúde e psicológicas do aluno. No caso dos professores brasileiros, cerca de 60% deles também mencionaram o mau rendimento escolar como um fator preponderante na produção do fracasso escolar de seus alunos. Em suas falas, referem que o aluno não estuda, que não comparece às aulas, que, mesmo em sala de aula, se envolve em conversas paralelas e não presta atenção ao conteúdo. Segundo os professores, os alunos só percebem que não aprenderam quando recebem o resultado das avaliações e, então, ficam revoltados cobrando do professor melhores explicações.

Distribuição em setores de 'Participante: Professor de Ensino Médio'

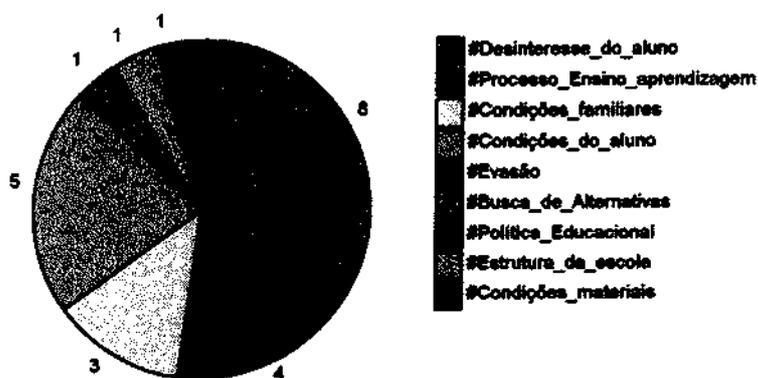


Gráfico 23 – Professores de ensino médio – Brasil

As condições do processo ensino-aprendizagem e as condições do aluno foram mencionadas por cerca de 40% dos participantes. Ao falar sobre o processo ensino-

aprendizagem, os professores, referem a falta ou a inadequada formação de alguns professores, que desenvolvem um projeto pedagógico equivocado, com metodologias desvinculadas da realidade do educando e das características do conteúdo a ser ensinado. Este fato, aliado a uma dificuldade de aprendizagem do aluno, ligada a condições psicológicas e/ou emocionais ou até mesmo a deficiências intelectuais desse seriam as principais responsáveis pelos elevados índices de repetência na escola média.

Os professores do ensino médio brasileiro incluem nas condições do aluno o fato de que eles são alunos e trabalhadores. Em suas falas, apontam o trabalho, ou melhor, o cansaço dele decorrente como um fator que impede e/ou limita a aprendizagem. Referem que a capacidade de atenção ou de concentração apresenta-se diminuída depois de um dia inteiro de trabalho, muitas vezes, estafante e sem uma alimentação adequada.

Não são mencionadas pelos professores de nível médio brasileiros questões familiares, organização escolar ou da estrutura da escola como fatores implicados com a produção do fracasso escolar; suas falas centram-se nas condições do aluno e no processo ensino-aprendizagem como os principais elementos deste fenômeno.

Ao examinarmos as redes construídas pelos professores e suas falas nas entrevistas, considerando suas áreas de atuação ou as disciplinas com as quais trabalham em sala de aula, também encontramos diferenças. Os professores de matemática, por exemplo, apontam como questões mais significativas nas dificuldades de aprendizagens de seus alunos o grande desinteresse do aluno pelos conteúdos escolares, a estrutura da escola (laboratórios, biblioteca, horários...) e as condições emocionais e de saúde dos alunos. Se somarmos o desinteresse com

a falta de condições, dois aspectos relacionados com os alunos, teremos 80% de referências (no caso dos professores de matemática).

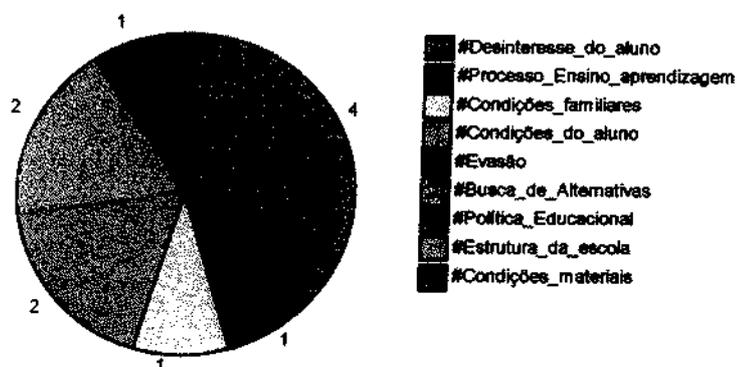


Gráfico 24 – Professores de matemática – Brasil

Os professores de física, por sua vez, centram suas posições no processo ensino-aprendizagem, condições familiares e desinteresse do aluno, destacando a necessidade de estabelecer relações dos saberes da física com o cotidiano dos alunos para obter a aprendizagem.

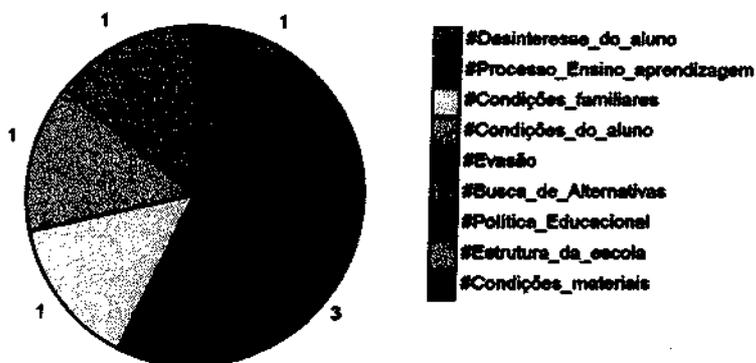


Gráfico 25 – Professores de física – Brasil

Na área de português, como na matemática, encontramos um predomínio do desinteresse do aluno como fator preponderante nas dificuldades de aprendizagem dos alunos do ensino médio. Em seguida, os professores de português acreditam que seja significativa a influência do próprio processo ensino-aprendizagem e as condições familiares, envolvendo aqui a necessidade dos alunos trabalharem para auxiliar no orçamento familiar, dificultando sua disponibilidade para o estudo fato que, segundo eles, muitas vezes, leva o aluno a desistir da escola.

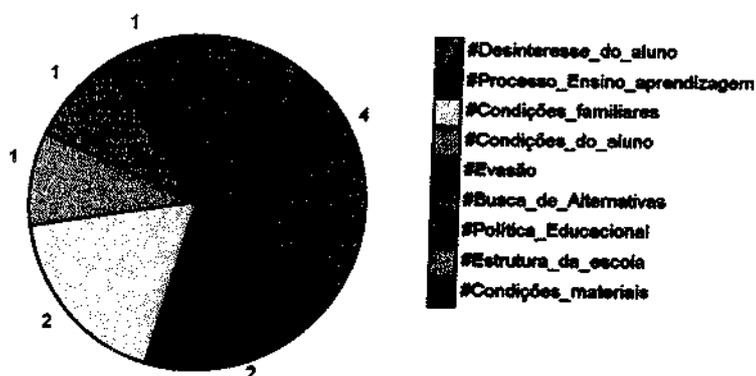


Gráfico 26 – Professores de português – Brasil

— Professores do ensino fundamental

Os professores do ensino fundamental brasileiro, consideram como principais determinantes do baixo rendimento de seus alunos as más condições familiares e do próprio aluno, colocando as questões relacionadas com a escola e as políticas educacionais entre as de menor significado na produção dos conhecimentos escolares.

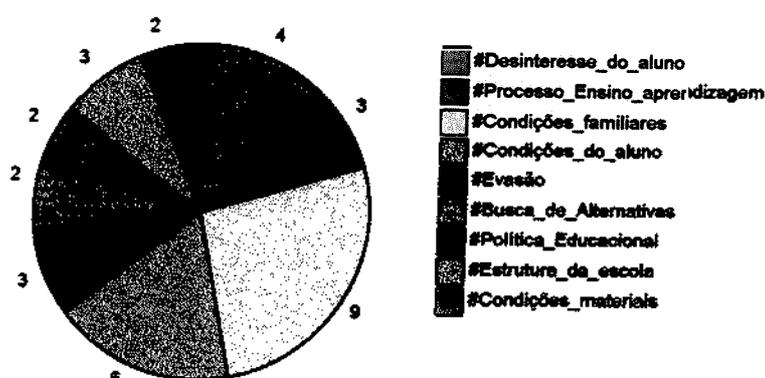


Gráfico 27 – Professores de ensino fundamental – Brasil

Ao examinarmos as falas dos professores do ensino fundamental é significativa a referência aos problemas do aluno que não aprende. Estas falas incluem inúmeros aspectos que já mencionamos na revisão da literatura, demonstrando, novamente, o quanto as representações sociais estão vinculadas com a produção cotidiana de conhecimentos pelos sujeitos e os grupos que produzem determinadas práticas. Assim, os professores do ensino fundamental atribuem o fracasso de seus alunos ao meio social em que vivem, uma vez que mencionam as condições sócio-econômicas e culturais do aluno e de sua família como as principais implicadas nas condições de aprendizagem do estudante.

Desse modo, o aluno que não aprende é carente econômica, afetiva e cognitivamente. Ele é definido como uma criança agitada, agressiva, inquieta, sem condições de aprender por falta de pré-requisitos, que não ficam muito claros quais seriam, pois, uma criança que ingressa na escola deverá trazer pré-requisitos de onde? Não seria responsabilidade da própria escola fornecer-lhe esses pré-requisitos? Essa carência generalizada que determina a impossibilidade de aprender, parece-nos ser uma determinação *a priori*, ou seja, antes mesmo de começar sua

vida escolar, a criança já é vista e tratada como alguém que não vai aprender, seja por sua história familiar, seja por seu comportamento, pelo lugar de onde vem etc. É o fenômeno que Leite (1996) define como “**a profecia auto realizável do professor**” que, nos parece mereceria um estudo mais aprofundado sobre suas influências na construção da aprendizagem nas escolas brasileiras.

Em estreita relação com as condições e o interesse do aluno em aprender, os professores do ensino fundamental destacam as condições familiares como fatores importantes na produção do fracasso escolar. Ao abordarem as más condições familiares, relacionam aspectos que vão desde as condições econômicas e de renda familiar, passando pelos aspectos de estrutura e relacionamento dos sujeitos que integram a família e incluindo os aspectos relativos às características psicológicas e emocionais da família como drogadição, separações e violência familiar.

Os aspectos relacionados com o processo ensino-aprendizagem, com a atuação e formação dos professores, com as políticas educacionais e as condições organizativas e estruturais da escola foram mencionadas por um número muito pequeno de professores do ensino fundamental, aparecendo, apenas, na fala de um ou dois sujeitos envolvidos, o que aponta para a dificuldade que temos, no Brasil, de discutir esta questão. Apesar de uma ampla e variada produção de estudos sobre a complexidade do fenômeno do fracasso escolar no Brasil, os professores do ensino fundamental, onde os seus índices são mais significativos, ainda o representam como um problema dos alunos e, talvez por isso, continuam encaminhando-os ao serviço de saúde mais próximo. Desfazendo-se do problema à medida que o transformam em um problema médico.

5.2.3.2 Representações sociais da produção do fracasso: professores chilenos

A investigação no Chile envolveu sessenta professores, distribuídos nas escolas básicas, nas médias e na universidade. É necessário esclarecer que, com estes professores, realizamos entrevistas semi-estruturadas, sendo que a rede de associações foi elaborada apenas por alguns dos professores de Prática de Ensino, portanto, universitários.

— Professores de Prática de Ensino

Os professores chilenos, de Prática de Ensino, inicialmente fizeram questão de esclarecer que no Chile não existe o fracasso escolar com a mesma intensidade que o encontramos no Brasil. Feito o esclarecimento, acrescentaram que o que encontramos no Chile são algumas crianças com dificuldades de aprendizagem ou com transtornos específicos de aprendizagem: dificuldades na leitura e dislexias, por exemplo. Ao conversarmos sobre o que produziria tais dificuldades na escola, os professores de Prática de Ensino dizem acreditar que as reprovações estejam relacionadas com o fato de a escola ser desinteressante para os alunos, por falta de condições estruturais das escolas e por problemas metodológicos, além das próprias dificuldades de aprendizagem dos alunos.

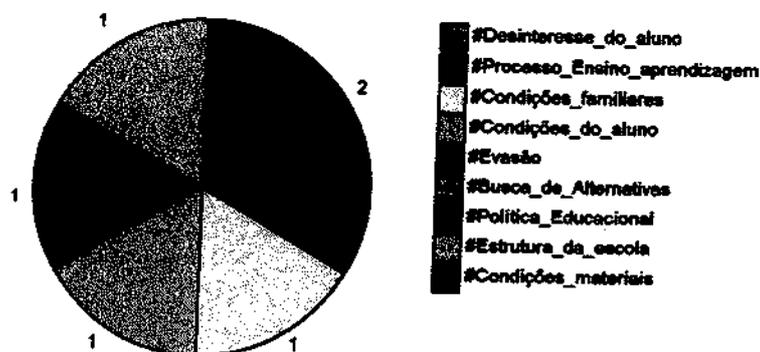


Gráfico 28 – Professores de prática de ensino – Chile

Segundo suas percepções em um mundo onde a informação encontra-se disponível de formas criativas e variáveis, a escola torna-se desinteressante para os alunos, principalmente para os adolescentes. Aliado a isto, encontramos os professores trabalhando com metodologias que dificilmente ultrapassam o uso do quadro e do giz, abordando conhecimentos que não apresentam nenhum vínculo com a realidade vivida pelos alunos ou pelos próprios professores. Os professores de Prática de Ensino de matemática, física e castelhano foram enfáticos em afirmar que é urgente a revisão na formação dos professores, visando capacitá-los para realizar a transposição didática dos conteúdos escolares.

Em suas falas, é freqüente a referência à má qualidade dos cursos de formação de professores. Eles atribuem esta má formação, entre outros fatores, às dificuldades que a academia tem, ainda hoje, de realizar uma formação interdisciplinar, principalmente no que se refere à integração entre os conhecimentos da área de conhecimentos específicos com a área de formação pedagógica, o que provoca uma fragmentação na formação dos futuros professores. Outro aspecto mencionado pelos professores universitários chilenos foi a falta de

uma política de formação contínua dos professores que atuam na educação básica e média em seu país. É significativa, ainda, na fala dos professores chilenos a referência à falta de vinculação dos saberes escolares com a vida cotidiana dos alunos e professores.

— Professores de Prática de Ensino – pedagogia

Os professores da área de pedagogia da universidade chilena, com os quais trabalhamos neste estudo, atuam nos cursos das “carreiras da infância”, quais sejam, Educação Parvulária (pré - escola), Educação básica e Educação diferencial, ministrando as disciplinas de Prática de Ensino de cada área.

Ao analisarem as dificuldades de aprendizagem e sua produção na escola chilena, apontam, como um dos fatores mais significativos, as metodologias de ensino que são praticadas pelos professores da escola básica e média e, em grande parte pelos professores da academia. A educação é desenvolvida através de um processo descontextualizado e memorístico que impede o estabelecimento de significados por parte dos envolvidos. Os professores das carreiras da infância destacam que os alunos chegam na universidade preocupados em receber receitas, em decorrência do estudo mecânico que viveram até então; não sabem pensar, refletir sobre as questões relacionadas com o seu fazer didático. Essa postura é reforçada pela família e pela sociedade em geral, que deseja sujeitos que sigam corretamente a receita, que sejam obedientes e dóceis, e repudia os sujeitos que contestam e questionam (estes são tratados como indisciplinados, como maus filhos, maus alunos e péssimos cidadãos).

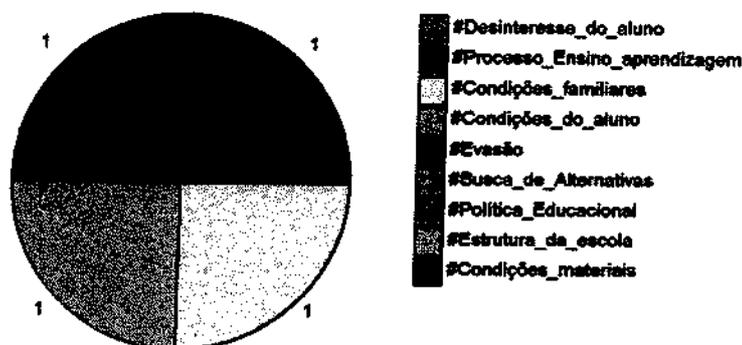


Gráfico 29 – Professores de pedagogia – Chile

Essa compreensão na formação dos professores gera dificuldades na sua atuação em sala de aula. Os futuros professores não conseguem utilizar metodologias ativas em suas aulas, possuem dificuldades em selecionar os conceitos mais significativos para o seu trabalho docente e não sabem trabalhar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Assim, para os professores das carreiras da infância, um dos elementos determinantes da produção das dificuldades de aprendizagem é a atuação do professor em sala de aula. Reconhecem que as dificuldades de aprendizagem são abordadas apenas pelas disciplinas da área de educação diferencial e que os alunos das outras carreiras não tratam deste tema em sua formação docente.

Outro aspecto que os professores das carreiras da infância julgam significativo na composição das dificuldades de aprendizagem são os transtornos específicos de aprendizagem, envolvendo problemas genéticos e/ou neurológicos vinculados às condições dos alunos. Nesse caso, defendem o encaminhamento aos grupos de educação diferencial e a realização de uma avaliação diferencial, ou seja, a criança deve ser avaliada naquilo que pode realizar dentro de

suas capacidades e ser estimulada a fazer sempre o melhor que suas condições lhe permitam. Alguns professores enfatizaram que a avaliação é um elemento primordial na produção da repetência, pois quando avaliamos, geralmente, o fazemos tendo por referência um “normal” ou um “máximo” estipulados segundo critérios que, muitas vezes, tanto o professor quanto o aluno desconhecem a origem ou os parâmetros em que foram estabelecidos. Em contraposição, os professores entrevistados propõem uma avaliação que tenha como critério as capacidades do aluno, aquilo que ele tem condições de realizar e não um máximo ou uma média construída com dados de outras realidades que não a sua.

— Professores de ensino médio

No ensino médio trabalhamos com os professores de matemática e castelhano por serem estas as disciplinas mais significativas na reprovação dos alunos do 1º ano médio. As entrevistas foram realizadas, via de regra, na sala dos professores, em horários previamente combinados.

Os professores chilenos do nível médio, assim como os universitários, não vêem a reprovação de seus alunos como um fracasso escolar, referem que o número de alunos reprovados é muito pequeno e que a reprovação decorre do próprio processo de adaptação dos alunos que, vindo da escola básica com níveis de exigência bem menores, demoram um pouco mais para refazer seus hábitos de estudo e acompanhar o novo ritmo.

A partir dessa compreensão, os professores, referem que as dificuldades de aprendizagem dos alunos relacionam-se com suas condições de maturidade e com a seriedade com que se dedicam aos seus estudos. A maioria atribui as dificuldades de seus alunos à falta

de estudos, referência que aparece na fala dos próprios alunos também. Ou seja, por questões de imaturidade os alunos ingressam no ensino médio acreditando que não será necessário um esforço maior do que aquele que realizavam no ensino básico, assim, não prestam atenção nas aulas, conversam muito, faltam, não estudam em casa, não revisam os conteúdos e, deste modo, são reprovados.

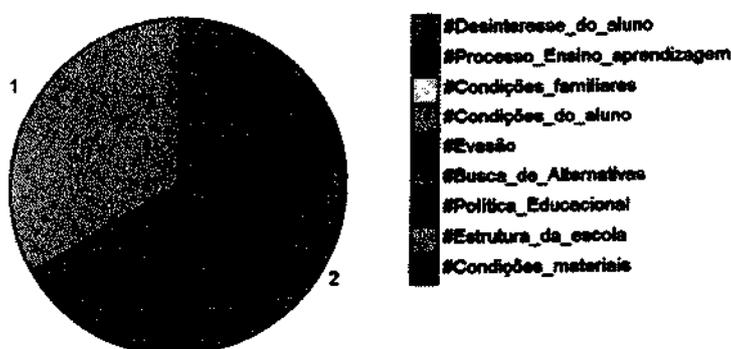


Gráfico 30 – Professores de nível médio – Chile

Na análise dos professores de ensino médio este problema é agravado pela ausência de uma vigilância efetiva dos pais que, por estarem no trabalho, não acompanham o estudo dos filhos em casa, não cobram a realização das tarefas e, tal como os alunos, só percebem o problema quando as avaliações são divulgadas com resultados desastrosos. Segundo eles, as condições familiares, a vigilância ou o estímulo permanente ao estudo e a realização das tarefas proposta é fundamental para um melhor aproveitamento dos alunos no início do ensino médio.

Os professores do ensino médio chileno enfatizam, ainda, como implicados na produção nos índices de reprovação no 1º ano médio, o trabalho do professor e o envolvimento da

escola. A relação dos professores com os seus alunos, em sua percepção, é muito importante. O professor precisa estimular e orientar constantemente o aluno no sentido de fazê-lo perceber a necessidade de dedicar mais tempo aos estudos, revisar a matéria e buscar esclarecimento de suas dúvidas antes das avaliações.

Os professores de matemática ressentem-se da falta de pré-requisitos dos alunos, falta-lhes domínio de operações básicas para a compreensão dos conteúdos. Alguns relacionam, ainda, as dificuldades de seus alunos com a falta de capacidade de raciocínio lógico e abstração.

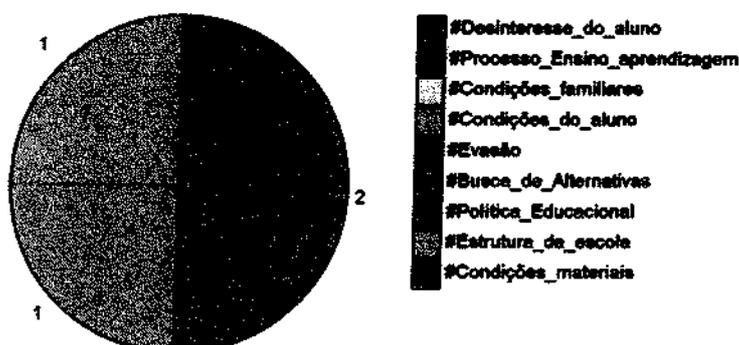


Gráfico 31 – Professores de matemática – Chile

Os professores de castelhano acreditam que a principal dificuldade de seus alunos está na falta de leitura. Os adolescentes estão muito influenciados pela televisão e suas formas de mensagens rápidas e diretas e não conseguem concentrar-se em uma leitura que lhes exija mais tempo e concentração. Como não lêem, apresentam dificuldades para escrever e interpretar a realidade que os cerca, além de desconhecimento das regras gramaticais de sua língua. Esta

difficuldade de leitura produz um desinteresse pelos conteúdos; os aspectos formais da língua escrita e falada não são percebidos como significativos pelos adolescentes.

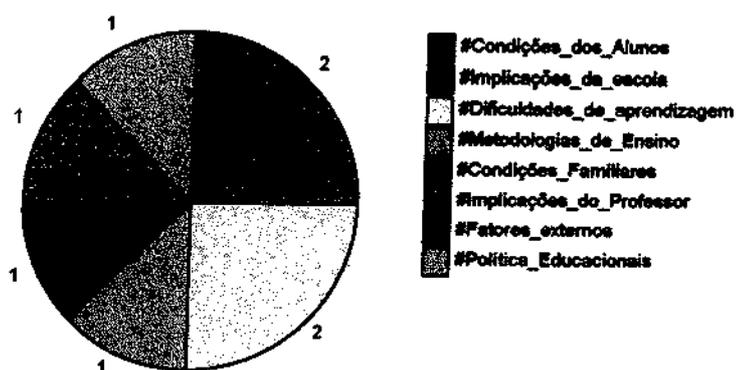


Gráfico 32 - Professores de castelhano – Chile

— Professores da escola básica chilena

Os professores da escola básica chilena atribuem as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, principalmente, a fatores relacionados com o próprio aluno e suas famílias, coincidindo com a percepção dos professores da escola fundamental brasileira. Em sua análise, a imaturidade dos alunos, a falta de condições para aprender, aliada ao descaso ou a superproteção da família, são as principais causas das dificuldades de aprendizagem. Outro elemento importante, segundo os professores da escola básica chilena, são os transtornos de aprendizagem ou as dificuldades de aprendizagem, representadas pelas crianças com dislexias, retardo na leitura, leitores lentos, ou ainda, o que os professores chamam de alunos limítrofes,

ou seja, crianças que se encontram no limiar entre o que consideram normal e anormal em termos de aprendizagem.

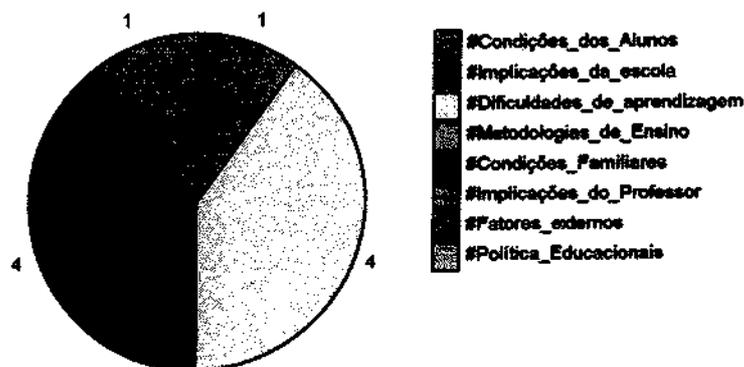


Gráfico 33 – Professores de escola básica – Chile

Os professores acrescentam, como aspectos significativos na produção das dificuldades, as condições da própria escola e as metodologias de ensino que o professor utiliza em seu trabalho docente. Neste aspecto, foi freqüente a referência ao grande número de alunos por turma (42) no primeiro ciclo, fato que, segundo eles, dificulta a utilização de metodologias ativas ou direcionadas para as dificuldades dos alunos e mais ainda, torna inviável qualquer trabalho com base em uma atenção mais individualizada. O próprio diagnóstico das dificuldades de aprendizagem para encaminhar um aluno para os grupos diferenciais se torna difícil em uma turma tão numerosa. Outra dificuldade citada pelos professores foi a falta de materiais didático-pedagógicos, o que impossibilita um trabalho mais direcionado para as dificuldades dos alunos.

5.2.3.3 Sentimentos dos professores frente à reprovação do aluno

Ao falarem sobre como se sentem quando seus alunos são reprovados, os professores relataram sentimentos de frustração em primeiro lugar (23,26%), a compreensão para com o aluno é um sentimento referido por 25,58% dos professores e a culpa por 18,60% deles.

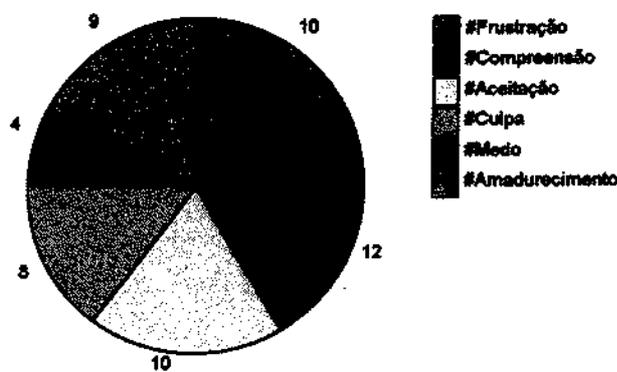
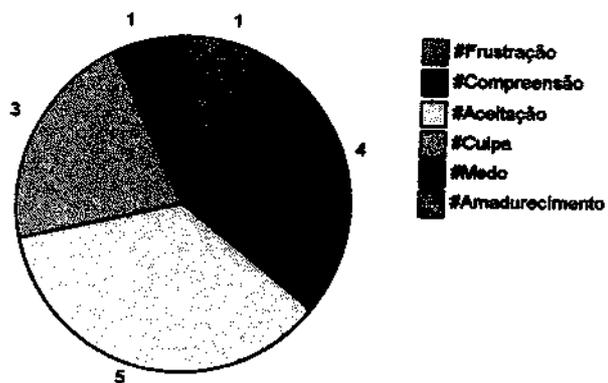


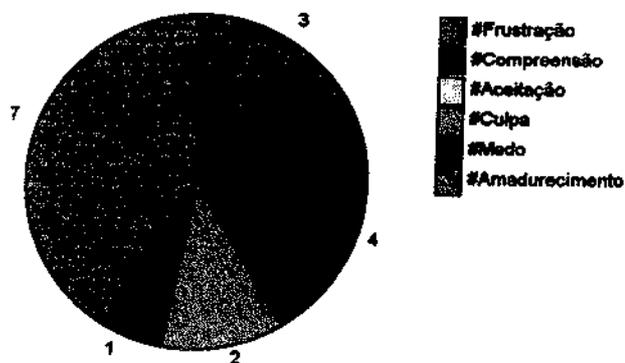
Gráfico 34 – Sentimentos dos professores frente à reprovação

Os participantes dos diferentes níveis de ensino apresentam algumas diferenças em relação aos seus sentimentos. Os professores de Prática de Ensino sentem-se predominantemente frustrados e culpados com relação à reprovação de seus alunos. Os de nível médio, por seu lado, têm na compreensão para com o aluno o sentimento mais referido, seguido pela frustração e a culpa. Entre os professores de ensino fundamental, a frustração e a aceitação são os sentimentos mais frequentes.

Distribuição em setores de 'Participante: Professor de Prática de Ensino'



Distribuição em setores de 'Participante: Professor de Ensino Médio'



Distribuição em setores de 'Participante: Professor de Ensino Fundamental'

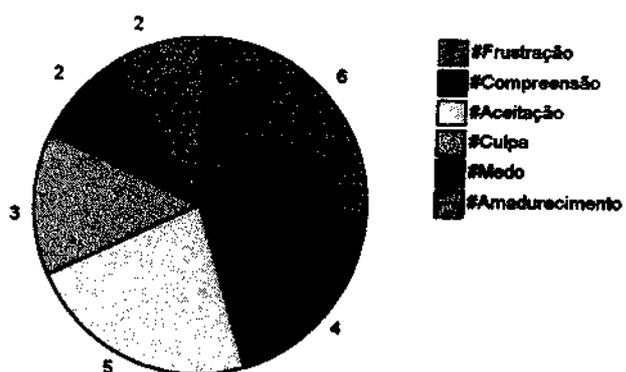


Gráfico 35 – Sentimentos dos professores dos diferentes níveis de ensino

5.2.3.4 O processo ensino-aprendizagem: representações dos professores

Na análise dos conceitos relacionados pelos professores com a palavra-estímulo – *processo ensino-aprendizagem* – nas redes de associações, o mais destacado é o que trata das condições do aluno para a aprendizagem. Os professores vêem como diretamente implicados com a aprendizagem aspectos como: hábitos de estudo do aluno, pré-requisitos, histórias de vida, desenvolvimento cognitivo, equilíbrio emocional, alimentação adequada e desejo de aprender, entre outros. De um modo geral, os aspectos que foram citados na rede associada à palavra-estímulo *fracasso escolar*, com uma conotação negativa e no sentido de carência, ou seja, condições que os alunos não tinham e, pela falta delas não aprendiam; aqui aparecem com uma conotação positiva e como qualidades presentes no aluno que aprende. Assim, o aluno que aprende é disciplinado, tem boa família, os pais são interessados, vêem a educação com o fundamental para o futuro de seus filhos, valorizam o trabalho do professor etc...

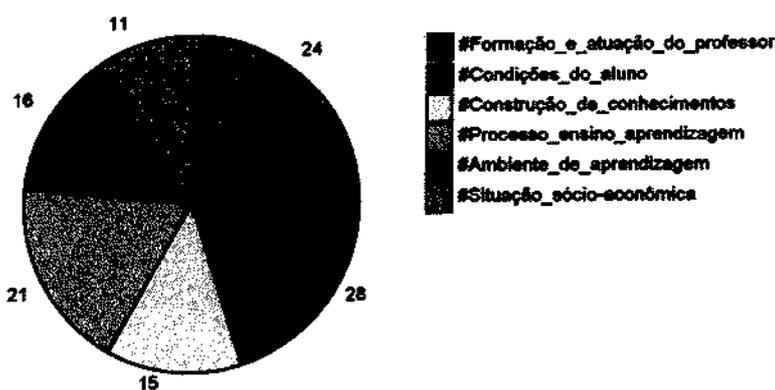


Gráfico 36 – Processo ensino-aprendizagem

O índice de polaridade resultante da valoração dos conceitos relacionados com o processo ensino-aprendizagem apresenta uma valoração marcadamente positiva, contrapondo-se à negatividade presente nos conceitos relacionados com o fracasso escolar. Encontramos 181 conceitos avaliados positivamente e apenas 37 com valoração negativa. Apresentando um índice de polaridade de 0,66, o que evidencia uma conotação positiva dos conceitos relacionados com as palavra-estímulo – *processo ensino-aprendizagem*.

Os professores também enfatizam a importância da atuação docente na construção de um processo ensino-aprendizagem capaz de levar à produção de conhecimentos. Assim, destacam a necessidade de um aprofundamento teórico e prático dos conhecimentos do professor, experiência profissional, conhecimentos didáticos, técnicos e pedagógicos, capacidade de interagir com o aluno, formação inicial qualificada, formação continuada, bons salários e envolvimento e comprometimento com o crescimento de seus alunos.

— Professores de prática de ensino

Os professores de Prática de Ensino apontam as condições dos alunos e a formação e atuação dos professores como aspectos importantes na construção de aprendizagens escolares.

Nas redes construídas pelos professores de Prática de Ensino, e em suas falas nas entrevistas, aparece, ainda, a referência à organização do processo ensino-aprendizagem como um aspecto relevante na construção da aprendizagem. Os professores de prática enfatizam a importância, para que se efetive a aprendizagem, da atuação competente do professor no planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de produção de conhecimentos. O

empenho do professor deve incluir a busca de metodologias diversificadas, considerando a realidade e as potencialidades de seus alunos, em uma relação de construção e não de mera transmissão dos conhecimentos, possibilitando uma aprendizagem significativa.

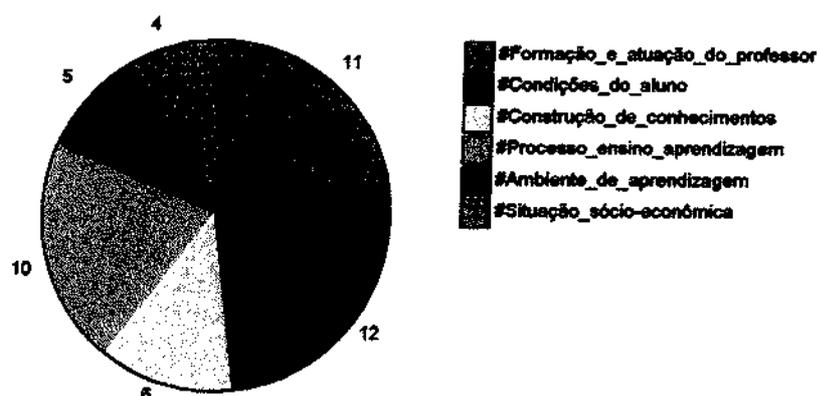
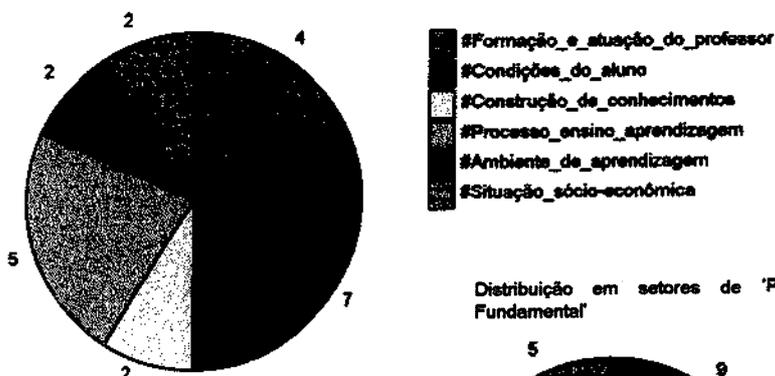


Gráfico 37 - Processo ensino-aprendizagem - Professores de Prática de Ensino

— **Professores do ensino médio e fundamental**

Os professores de nível médio e os de ensino fundamental diferem nas propostas apresentadas quanto à importância dos conhecimentos selecionados para as aprendizagens. Os professores de nível médio quase não referem esta categoria (02 apenas), enquanto que os professores de ensino fundamental apresentam um número significativo de falas com relação ao tema (07).

Distribuição em setores de 'Participante: Professor de Ensino Médio'



Distribuição em setores de 'Participante: Professor de Ensino Fundamental'

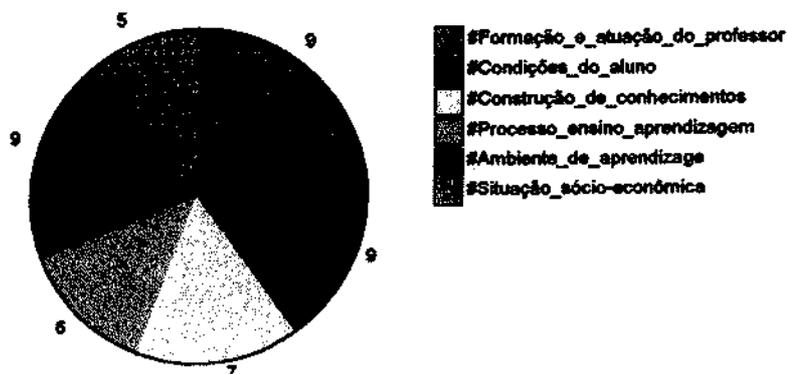
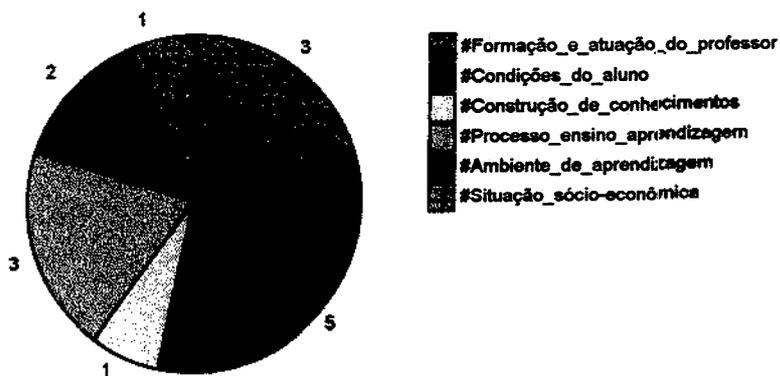


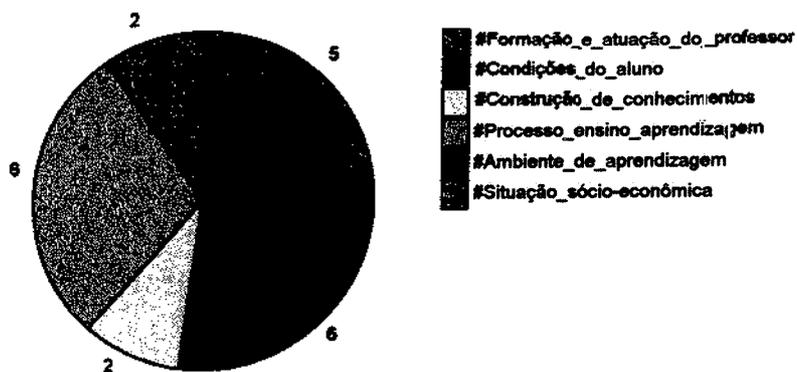
Gráfico 38 – Processo ensino-aprendizagem – Professores de nível médio e fundamental

Na análise dos conceitos relacionados com a palavra-estímulo – *processo ensino-aprendizagem* – e das entrevistas dos professores das diferentes disciplinas não registramos variações importantes. Os professores das várias disciplinas referem como implicados com a produção de conhecimento escolar os aspectos referentes à formação e atuação dos professores, às condições dos alunos e à organização do processo ensino-aprendizagem, com pequenas variações entre as diversas áreas.

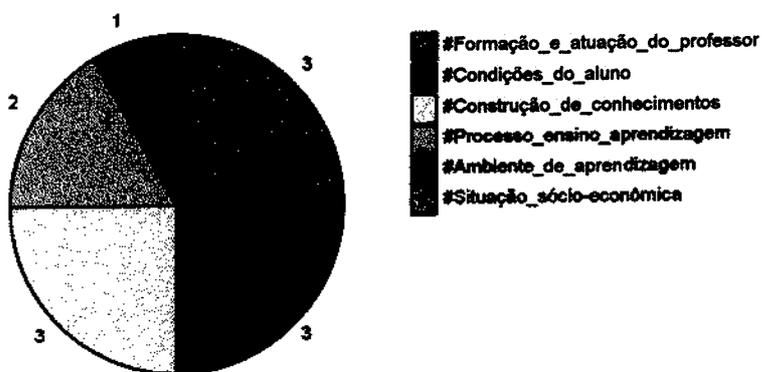
Distribuição em setores de 'Disciplinas: Matemática'



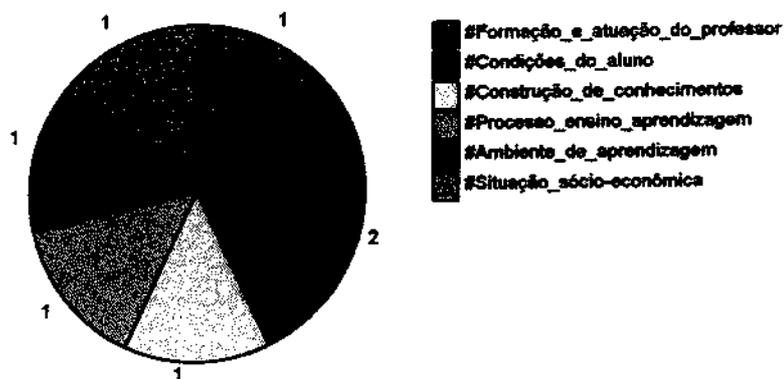
Distribuição em setores de 'Disciplinas: pedagogia'



Distribuição em setores de 'Disciplinas: Português'



Distribuição em setores de 'Disciplinas: Química'



Distribuição em setores de 'Disciplinas: Física'

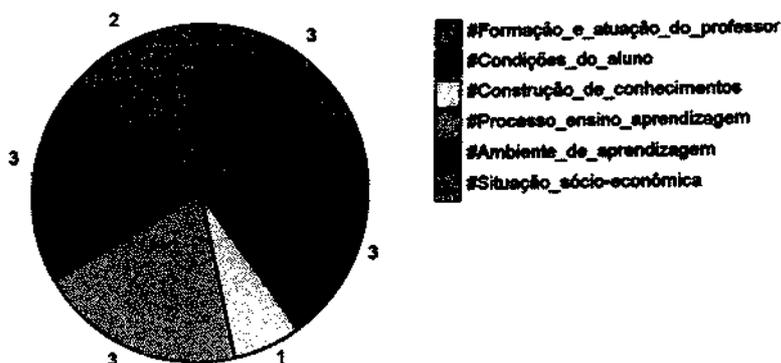
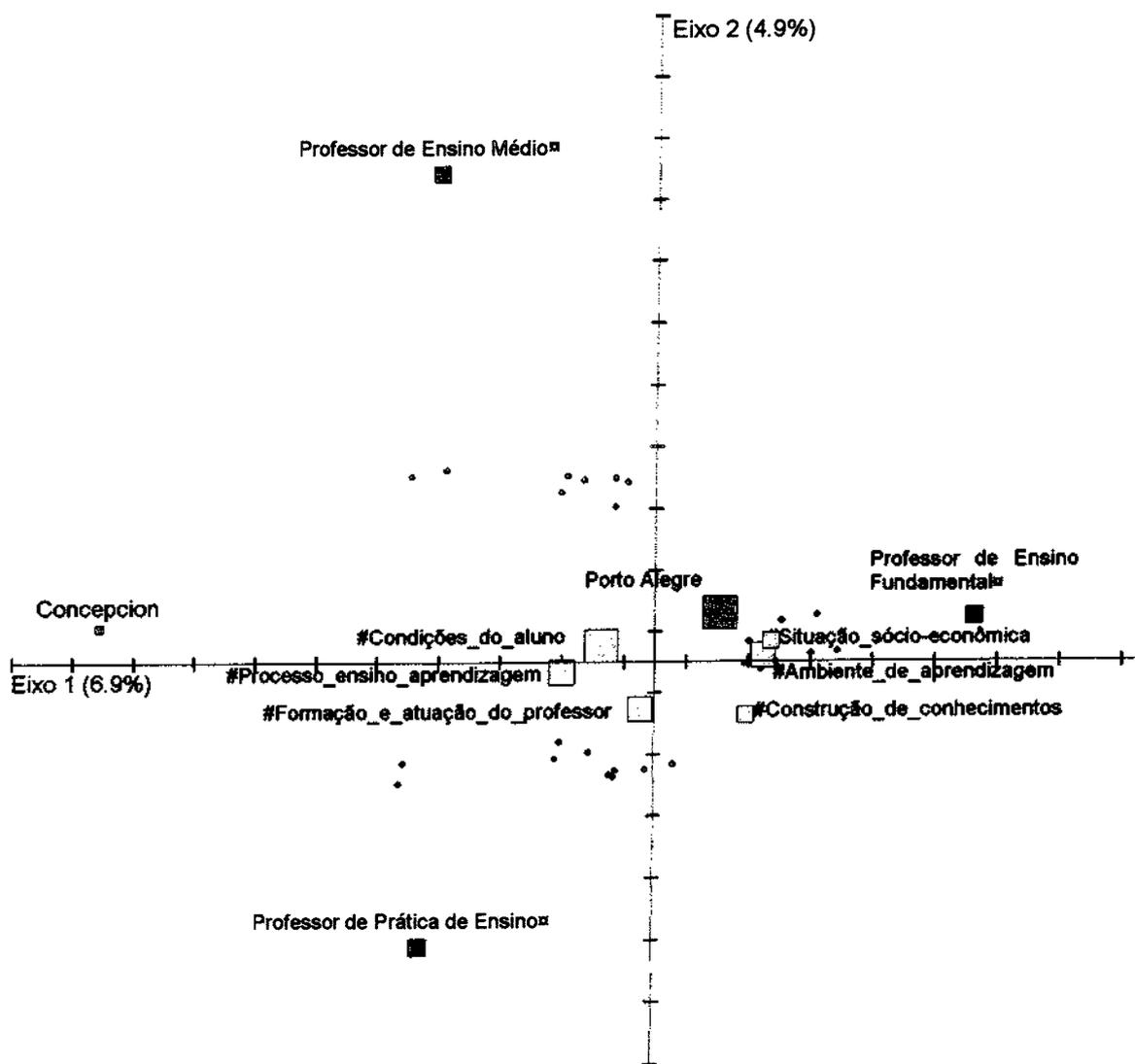


Gráfico 39 – Processo ensino-aprendizagem – Disciplinas

É interessante notar que na rede de associações construída com relação à palavra-estímulo – *fracasso escolar* – assim como na rede de associações com a palavra-estímulo – *processo ensino-aprendizagem* – o conceito com maior número de referências pelos professores são as condições do aluno para aprender. Na rede de associações com a palavra-estímulo – *processo ensino-aprendizagem* – os professores referem em segundo lugar a formação e a atuação do professor.

Os índices de variação entre as respostas das diferentes disciplinas e dos diversos participantes podem ser visualizadas nos eixos de análise fatorial das correspondências múltiplas, apresentado a seguir.



O mapa apresenta as posições das 11 categorias e as coordenadas das 33 observações.
 11.8% da variância é explicada pelos dois eixos representados.
 2 categorias não foram consideradas (frequência nula).
 Cada observação é representada por um ponto.

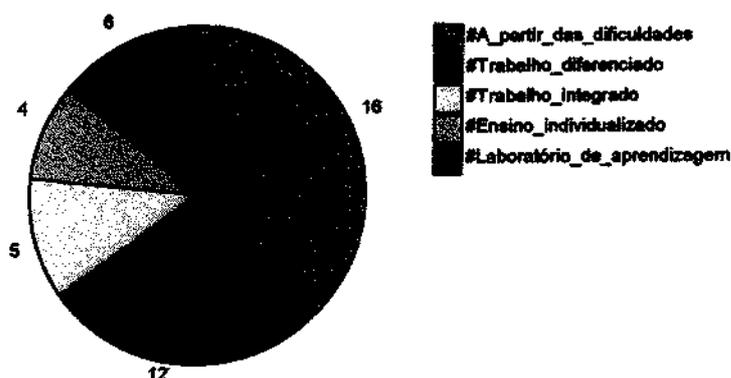
Gráfico 40 – Análise fatorial de correspondências múltiplas – Processo ensino-aprendizagem

5.2.3.5 Projeto de trabalho com os alunos repetentes

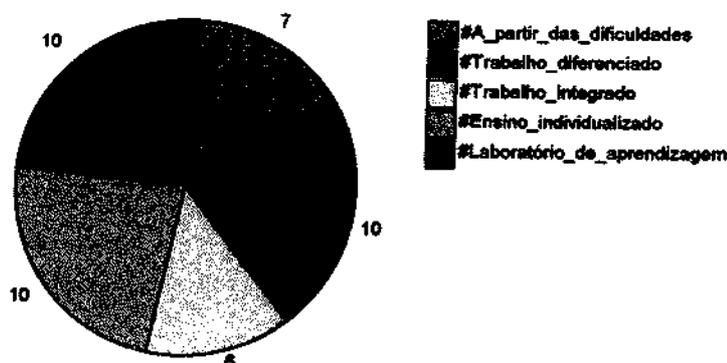
Ao abordarem as possibilidades de superação dessas carência, os professores apontam que este é o maior desafio a ser enfrentado pelos educadores brasileiros e chilenos. Destacam que em países com uma diversidade sócio-cultural como a que caracteriza o Brasil e o Chile, a reconstrução de um projeto educacional de sucesso escolar passa, necessariamente, pela valorização dos professores e, esta por sua vez, começa por uma formação inicial sólida e por uma capacitação permanente dos docentes.

Ao analisar as possibilidades de superação do fracasso, os professores, também apresentam o seu projeto pedagógico para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou repetentes. A maioria dos professores, 37,21%, referem que procuram trabalhar a partir das dificuldades do aluno, retomando as atividades do ponto em que o aluno parou. Em seguida, os professores (27,91%) dizem que buscam realizar um trabalho diferenciado, com um acompanhamento mais individual e direto dos alunos, conversando mais com os pais, propondo um trabalho mais intenso, com reforço dos conteúdos de maior dificuldade. Não houve diferenças significativas entre os diferentes participantes, neste item.

Distribuição em setores de 'Localidade: Porto Alegre'



Distribuição em setores de 'Localidade: Concepcion'

**Gráfico 43 –Projeto de trabalho com aluno repetentes**

Destacam que professores valorizados e preparados serão profissionais comprometidos com a construção de um projeto pedagógico que valorize as diferenças, repense os saberes escolares, buscando significações e valores nas histórias de vida de alunos, pais e professores.

As falas dos docentes envolvidos no estudo apontam, ainda, para a complexidade do problema, exigindo muito mais do que recursos financeiros e/ou didáticos. Os professores acreditam que a construção de um processo de aprendizagem tal como o que relatamos acima, requer organização da sociedade em geral e, principalmente, organização e participação de professores e alunos na busca de alternativas no âmbito político, econômico, social e pessoal.

O ponto de partida é a integração, o trabalho em equipe, a construção coletiva do consenso, um consenso intersubjetivo, como o que propõe Habermas (1987) em sua teoria da ação comunicativa), que exige uma postura interdisciplinar que produza a transformação do professor solitário em um professor solidário, competente no exercício de sua função docente.

5.2.3.6 Uma breve síntese

As diferentes explicações do fracasso escolar, presentes na fala dos professores e na rede de associações que elaboraram, demonstram que a preocupação com essa problemática está presente nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino. Um aspecto que julgamos significativo diz respeito ao fato de que os professores entrevistados foram unânimes em apontar o fracasso escolar como uma problemática de grande complexidade e de multicausalidade, envolvendo a definição clara de políticas educacionais, o compromisso da escola com suas funções sociais, a formação dos professores e fatores relacionados ao próprio aluno e sua família.

Os professores representam o fracasso escolar como uma problemática relacionada à sociedade enquanto totalidade e não apenas como decorrência da incompetência da escola, dos professores ou de seus alunos. Destacam, em suas falas, a importância de um compromisso político-social com a construção de políticas públicas que fortaleçam a vinculação entre as propostas da escola e o contexto sócio-cultural.

“Acho que tem um elemento que é o processo de ensino-aprendizagem que acontece em sala de aula. Mas tem coisas que produzem estas crianças e esses professores que fazem parte da forma como a sociedade se organiza para produzir materialmente e distribuir os recursos, enfim, que existem à disposição, né.” (Entrevista nº 5).

A maioria dos professores de Prática de Ensino apontam a inadequação das propostas curriculares e metodológicas da escola frente aos interesses e necessidades dos alunos como a principal causa do fracasso escolar no ensino fundamental. Neste aspecto, destacam questões

como o desconhecimento, por parte dos professores do ensino fundamental, do processo de desenvolvimento psicológico e de construção do conhecimento de seus alunos.

“(...) Eu acho que uma das principais questões é a falta de contextualização do ensino geral nas escolas (...) A realidade da escola não tem muita ligação com a realidade do aluno. Quer dizer: então existem dois mundos, onde o professor não necessariamente consegue fazer a ligação entre esses dois mundos. O mundo da vida dos alunos com o mundo da escola. E isso aí dá um choque entre eles e gera exatamente repetência, evasão, frustração dos alunos e dos professores também...”
(Entrevista nº 6).

A falta de opções metodológicas participativas, a falta de recursos didáticos, a homogeneização contemplativa do trabalho docente centrado em um cientificismo apresentado pelos livros didáticos e, muitas vezes, distante do mundo vivido dos alunos e dos próprios professores são destacadas por eles como dificuldades na construção de um processo de aprendizagem que elimine ou, pelo menos, diminua os elevados índices de fracasso e evasão.

“Eu vejo um desconhecimento, de um modo geral, por parte dos professores sobre o processo de aprendizagem dessas crianças; tratamento que se dá, como se todos soubessem a mesma coisa.
(Entrevista nº 7)

A falta de preparo dos professores, sua incompetência no preparo das aulas, os critérios de avaliação utilizados pela escola, o elevado número de alunos por turma, a baixa remuneração que impede o aperfeiçoamento e a aquisição de bibliografias e a participação em cursos, seminários e congressos, também foram apontadas pelos professores como significativas na produção do fracasso escolar.

“Eu quero dizer que, quando eu falo de desconhecimento, não é num movimento de responsabilizar os professores e as professoras, mas é de tudo isso, todo esse processo. É até porque o trabalho dos professores me parece que é um trabalho muito solitário, é uma caminhada solitária. Então, geralmente, nas escolas eles não têm como, com quem dialogar, discutir, poder trazer suas dificuldades.” (Entrevista nº 7)

As representações sociais do fracasso escolar, presentes na fala dos professores de Prática de Ensino que participaram deste estudo, diferenciam-se das encontradas, por exemplo, por Bardelli, Maluf (1984), que realizaram um estudo, anteriormente citado, envolvendo professores e alunos de uma escola pública de São Paulo, solicitando-lhes que explicassem as razões do mau desempenho escolar. Nossos resultados, de modo diverso, demonstraram que os professores universitários revelam uma representação do mau desempenho dos alunos da escola básica como resultante de uma complexa e diversificada gama de fatores sociais, políticos e econômicos e não apenas como decorrência das condições de aprendizagem do próprio aluno como haviam constatado as autoras.

No entanto, quando analisamos a fala e as redes produzidas pelos professores do ensino fundamental e médio, os resultados se aproximam daqueles encontrados em estudos anteriores. Esses professores representam as condições de aprendizagem como sendo, predominantemente, condições do aluno e de sua família, citando apenas, ocasionalmente, entre os conceitos menos significativos os relacionados com a atuação do próprio professor, da escola e do sistema educacional como um todo. Percebe-se, ainda, uma compreensão de que o aluno que não aprende é aquele que possui algum tipo de carência: emocional, psicológica, alimentar, familiar, econômica....., tanto que a palavra – falta – foi a mais citada na rede de associações com a palavra-estímulo - *fracasso escolar*.

Deste modo, parece-nos significativo, em termos de avanço na produção do discurso sobre a causalidade do fracasso escolar, que os professores da Prática de Ensino possuam representações de multicausalidade, que envolvem outras questões sociais, econômicas e políticas, embora os professores de ensino fundamental e médio, ainda não tenham se apropriado dela, o que esperamos ocorra em breve.

Neste aspecto, julgamos importante o aporte trazido pela teoria das representações sociais nas investigações sobre a realidade, quando destaca que, se por um lado é necessário investigarmos as idéias como parte do conhecimento coletivo sobre um fenômeno, por outro, é indispensável ter clareza sobre as instâncias do coletivo, às quais estas idéias vinculam-se mais diretamente.

Talvez a diferença nas representações sociais acerca dos fatores mais significativos na construção da aprendizagem pelo aluno, entre os professores de Prática de Ensino e os professores do ensino fundamental e médio, possa ser explicada pela compreensão de que as representações sociais são construídas pelos sujeitos reais em suas ações cotidianas e de acordo com suas condições materiais de vida. As representações sociais são, portanto, produto da ação/relação dos homens com a natureza e com os outros homens, ou seja, ao (re)produzirem sua existência, os homens produzem sua consciência sobre si mesmos, suas representações do concreto vivido. Assim, os professores de Prática de Ensino, com condições de acesso e conhecimento de saberes e práticas diversificados, constroem uma compreensão do fenômeno mais abrangente do que aquela que os professores da escola básica conseguem construir. A dificuldade na análise da problemática talvez possa ser consequência do envolvimento que o cotidiano de trabalho lhes impõem com as carências de uma população

excluída de quase todos os bens sociais e que, muitas vezes, transforma o próprio professor em um excluído do processo de construção de saberes.

Sendo assim, o espaço de construção coletiva de conhecimentos, no qual transitam e produzem os professores universitários, permite-lhes uma compreensão dos problemas de aprendizagem do ensino básico (ainda não construída pelos professores que atuam neste nível de ensino), cotidianamente envolvidos com esta mesma questão no interior da sala de aula, em uma trama cotidiana de busca da superação do problema.

As teorizações sobre as representações sociais dentro da proposta de Moscovici e seus colaboradores (1978), busca construir uma noção psicossocial das representações sociais, dialetizando as relações entre o sujeito e a sociedade. As representações sociais podem, então, ser entendidas como

“Teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.” (Moscovici, 1978, p.51).

A análise das representações sociais dos professores de Prática de Ensino permite detectar os valores, a ideologia e as contradições do real representado, possibilitando o delineamento de uma postura compreensiva dos comportamentos dos docentes em sua práxis e buscando estabelecer o elo de relação entre o marco das representações sociais dos professores da academia e dos professores em exercício nas escolas do ensino fundamental que, pelo menos, nas investigações realizadas, apresentam, ainda, uma representação do fracasso escolar

como decorrência de deficiências do próprio aluno, estabelecendo um procedimento ao qual Ryan (1976) denominou de “**culpabilização da vítima**”.

Os resultados construídos, a partir das falas e das redes dos professores, estabelece a dúvida sobre o momento e a forma como ocorre a (re)construção das representações sociais discutidas pelos professores de Prática de Ensino com seus alunos, futuros professores do ensino fundamental. Ou, ainda, que aspectos do mundo vivido propiciam a modificação destas representações no cotidiano escolar vivido pelos professores, se é que elas se modificam. Já que os professores universitários, sujeitos deste estudo, afirmam que discutem em sala de aula com os futuros professores, em diferentes momentos, o fracasso escolar e suas possibilidades de superação, na perspectiva por eles colocada em suas falas.

Dentre as abordagens desenvolvidas, destacam as discussões que procuram desfazer a idéia trazida pelos alunos de que o fracasso é culpa do aluno, o qual é doente, desnutrido e tem famílias desajustadas. A disciplina de prática, segundo seus professores, também analisa as concepções do método único, da centralidade dos conteúdos, da avaliação centrada na classificação dos alunos. Nos debates desenvolvidos, os professores procuram refletir com os futuros professores da escola básica sobre a complexidade do processo de ensino, da avaliação e do próprio fracasso, examinando propostas metodológicas voltadas para o desenvolvimento de conteúdos significativos para a vida do aluno.

Os professores, pelo que está colocado em suas falas e nas redes de associações que construíram, buscam realizar uma reflexão sobre o fracasso escolar, explorando as contradições entre suas próprias representações do fenômeno e as representações de seus alunos. Neste confronto, as propostas de superação apontadas pelos professores incluem a

necessidade de construção e aplicação de metodologias que possibilitem conhecer os alunos, seus desejos; valorizar a auto-estima do aluno; investigar a etapa de desenvolvimento em que o mesmo se encontra e planejar as atividades a partir deste mapeamento, tornando a aula significativa para alunos e professores.

Os professores de Prática de Ensino referem, ainda, que o fracasso escolar é discutido a partir dos aspectos trazidos pelos próprios alunos. Assim, as análises, freqüentemente, envolvem questões relativas à própria formação e aperfeiçoamento docente, remuneração/capacitação, tempo e recursos didáticos disponíveis para o trabalho docente, estrutura organizativa da escola e do sistema educacional e currículo escolar, entre outros.

No que se refere aos possíveis caminhos, os professores destacam: o resgate do domínio de conhecimentos pelos professores; a reflexão/investigação da própria prática, buscando construir caminhos próprios; a discussão interpares, no interior da própria escola; envolvimento da família e do coletivo da escola nas propostas de ensino. O ensino por ciclos é apontado como uma alternativa possível, desde que provoque a reflexão sobre o fazer.

“É o professor, ela não fica assim um robozinho, que vai dar todos os dias a mesma coisa, já tá com tudo programado no livro didático. Ele tem que ser criativo. (...) Então esse modo de trabalhar criando projetos, há, favorece a criatividade, (...) promove uma instância de ruptura com aquele discurso pedagógico tradicional, rígido.” (entrevista nº 8).

Em suas falas, os professores entrevistados são enfáticos em repetir que não existe uma receita pronta e única; que o caminho deve ser feito ao caminhar, através de diálogo constante com os alunos, com a comunidade escolar, os teóricos e a realidade onde se está vivenciando o processo de ensino.

“É, eu já tive experiência assim de fracasso. De trabalhar bastante e ver que o aluno não conseguiu aprender. Porque eu também, eu tinha uma visão diferente da que tenho agora. Eu acho que aos poucos fui crescendo. Então, eu já tive experiência em trabalhar de uma maneira mais rígida, me enquadrar no esquema já existente. E quando eu vi que não aprendiam me frustrava bastante. (...) Acreditando numa proposta que resolva o problema.”(Entrevista nº 8).

A análise das falas dos professores e das redes de associações por eles construídas permitiu a compreensão da complexidade dos elementos envolvidos na aprendizagem escolar. Ao trabalhar com os dados, foi possível perceber inúmeras concordâncias nos aspectos enumerados pelos professores e, também, pelos alunos do ensino fundamental e médio, mas também foi possível detectar significativas diversidades em suas posições. Perceber, o que seja talvez um avanço, que os professores de Prática de Ensino, brasileiros e chilenos, em grande maioria, superaram as representações sociais do fracasso escolar como um fenômeno causado por deficiências biológicas e/ou sócio-culturais, centradas no aluno e em sua família e que a compreensão dos professores da escola básica, embora apresentem, ainda, uma predominância das representações da produção do fracasso escolar, vinculadas aos alunos e suas famílias, já mencionam com relativa frequência, questões mais amplas como as condições estruturais e pedagógicas da própria escola, as políticas de educação e a formação inicial e a capacitação permanente dos professores.

Uma diferença que talvez seja importante no contexto da análise das representações do fracasso escolar, por professores brasileiros e chilenos, é o fato de que os professores chilenos, em um sistema educacional com baixíssimos níveis de repetência (cerca de 1,5% do total de alunos matriculados), possuem uma compreensão do processo de aprendizagem centrada nas condições do aluno. A teoria dos Transtornos Específicos de Aprendizagem é muito forte na formação, na atuação e na fala dos professores chilenos. O Ministério de Educação –

MINEDUC – mantém os Centros de Diagnósticos encarregados de avaliar, encaminhar e tratar os alunos com dificuldades de aprendizagem ou para usar o termo mais freqüente entre eles, os Distúrbios Específicos de Aprendizagem. Esses centros contam com equipes multiprofissionais que recebem os alunos encaminhados pelas escolas para diagnóstico e tratamento.

A fala dos professores brasileiros, por outro lado, talvez por conviverem com índices de fracasso elevados, traz uma representação do fracasso escolar onde predomina a multicausalidade, destacando a complexidade do processo de ensino, a capacitação dos professores no uso de novas metodologias, aliadas à formulação de políticas educacionais comprometidas com sua superação, ao lado das dificuldades de aprendizagem e ou distúrbios de aprendizagem. A maioria dos cursos da área da formação de professores, no Brasil, há já algum tempo, não contemplam mais o estudo das dificuldades de aprendizagem, enquanto que no Chile os cursos da área de Educação – carreiras da infância - desenvolvem as disciplinas de dificuldades de aprendizagem, com carga horária significativa e, ainda, possuem uma Habilitação em Educação Diferencial.

Os professores, de um modo geral, tanto brasileiros como chilenos relacionaram a produção do fracasso escolar com “carências” percebidas no próprio aluno, nos professores, na escola e na família.

Nos alunos, registram a falta de interesse pela aprendizagem, faltam pré-requisitos, leituras, maturidade, concentração. Eles não são estimulados pelos pais em seus estudos, muitos estão mal alimentados, possuem deficiências cognitivas, distúrbios emocionais e são agressivos.

Aos professores falta preparo, são profissionais mal formados, desmotivados, desempenham uma carga horária excessiva, com um número muito grande de alunos em sala de aula, o que inviabiliza o trabalho coletivo dos professores. Essas “carências” provocam a produção de projetos pedagógicos inadequados, com conteúdos desvinculados da realidade vivida por professores e alunos; desenvolvidos através de propostas metodológicas repetitivas e pobres de significados.

A produção do fracasso escolar, na compreensão dos professores, também está fortemente imbricada com as carências da escola. Essas vão desde a estrutura física, a precariedade de espaços e materiais, passando pela falta de apoio pedagógico, pela ausência de autonomia dos professores, até a falta de políticas educacionais comprometidas com a construção da aprendizagem na escola, incluindo a valorização dos saberes escolares e dos próprios professores.

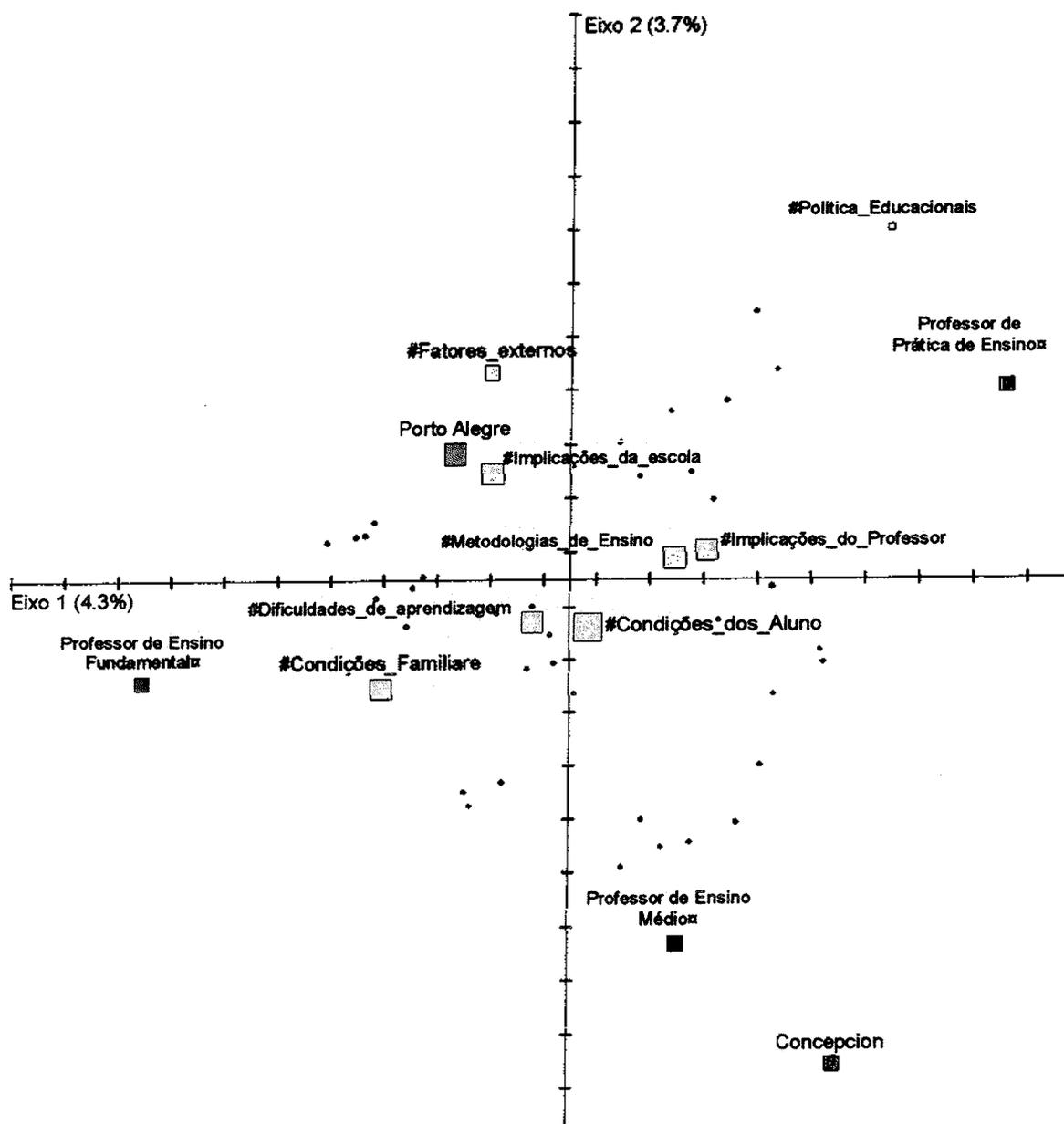
A influência desta valorização dos profissionais da educação produziria, na análise dos professores, uma busca maior por aperfeiçoamento, a construção coletiva de projetos pedagógicos e, principalmente, de propostas de avaliação e acompanhamento capazes de permitir o aperfeiçoamento do processo de construção de conhecimentos pelos alunos e professores em seu cotidiano de sala de aula.

As carências familiares envolvem questões econômicas, culturais, educacionais e afetivas, segundo as falas dos professores. A falta de condições econômicas impossibilitando desde a alimentação até a compra de materiais didáticos e, ainda, criando a necessidade de trabalho para as crianças como forma de complementar os rendimentos familiares, sempre insuficientes para o atendimento das necessidades básicas.

A baixa escolaridade dos pais, dificultando o auxílio aos filhos nas tarefas escolares, é um dado significativo na fala dos professores brasileiros; por outro lado, os professores chilenos destacam a superproteção como um problema dos pais naquele país, que, muitas vezes, executam as tarefas pela criança, impedindo a aprendizagem.

Com um significado menos importante, pela pequena frequência com que foram mencionados, mas ainda assim presentes na fala dos professores acerca da produção do fracasso escolar, encontramos: a fome, a pobreza, as questões vinculadas às classes sociais e as desigualdades e injustiças sociais, o preconceito, o rótulo, as drogas e a violência como elementos determinantes das dificuldades de construção dos saberes escolares.

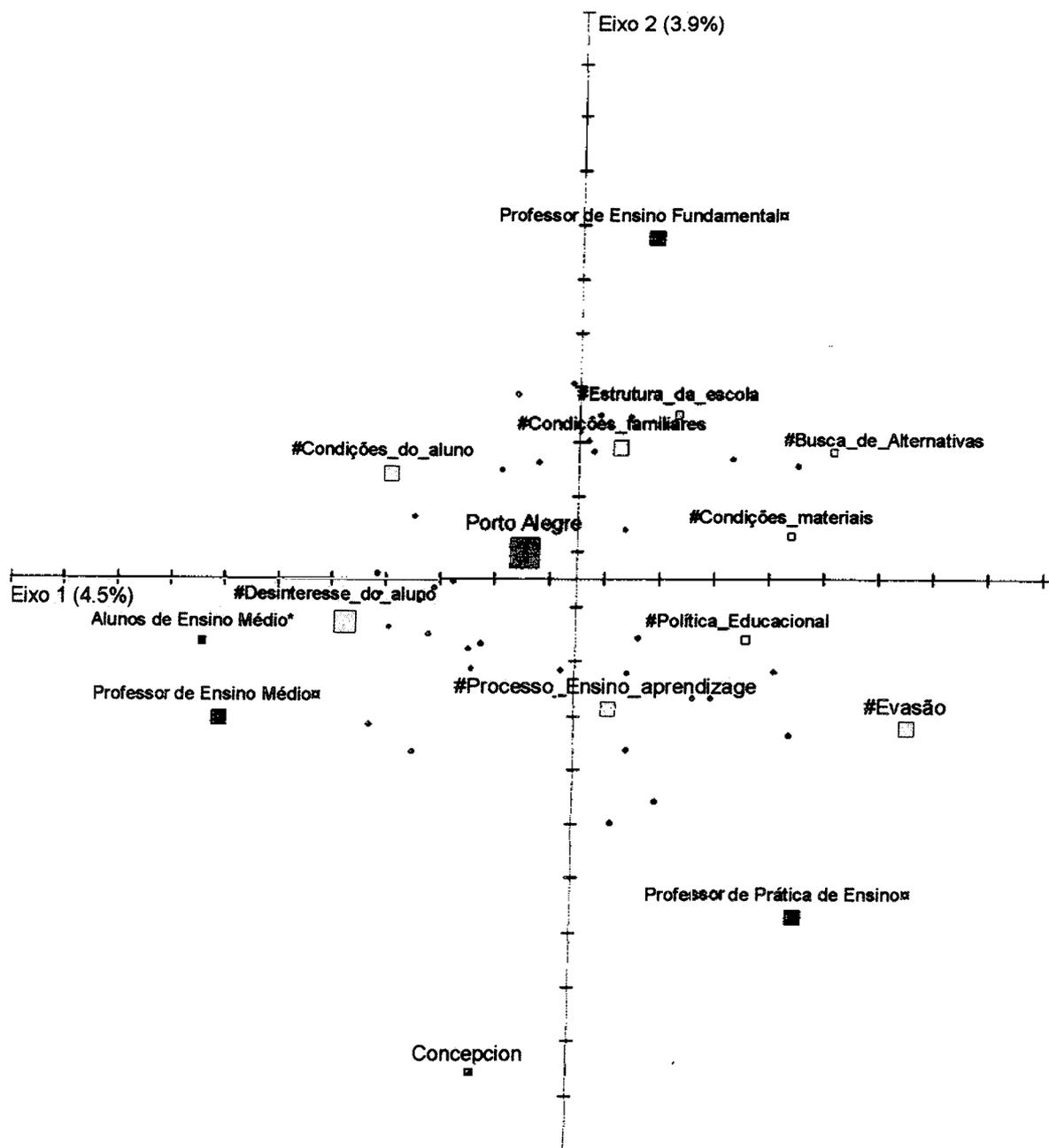
A posição dos diferentes participantes, com relação às categorias mais referidas, pode ser vista na análise de correspondência.



O mapa apresenta as posições das 13 categorias e as coordenadas das 46 observações. 8.0% da variância é explicada pelos dois eixos representados. Cada observação é representada por um ponto.

Gráfico 41 – Análise de correspondência – Produção do fracasso escolar

A análise fatorial das correspondências, neste aspecto, apresenta uma concentração das respostas, demonstrando uma variação pequena entre os sujeitos participantes, colocando como mais distanciados da média os professores do ensino fundamental de Porto Alegre e os de Prática de Ensino de Cocepción.



O mapa apresenta as posições das 15 categorias e as coordenadas das 37 observações. 8.4% da variância é explicada pelos dois eixos representados. Cada observação é representada por um ponto.

Gráfico 42 – Análise das correspondências múltiplas

Portanto, desejamos acreditar que as explicações do fracasso escolar estão mais próximas de uma compreensão conjunta do fenômeno inserido em relações mais complexas do

mundo social, do que das representações do fracasso escolar como uma questão individual vinculada a deficiências de saúde.

É possível que esta representação do fracasso escolar, no Brasil, mais ampla e significativa, seja uma consequência da enorme preocupação com a formação dos professores, que surge e se intensifica no final dos anos 70 e nos anos 80, levando ao desenvolvimento de inúmeros encontros nacionais, regionais e locais, onde a tônica tem sido a análise do papel dos educadores e das bases curriculares dos cursos de Licenciaturas e magistério. Estes encontros e as publicações sobre o tema tem privilegiado as discussões das propostas de reconceituação do campo curricular apresentadas, principalmente, pelas teorias críticas (de autores como Michael Apple, Giroux, Young, Bordieu, Passeron, Freire, Maclaren...)

As recentes discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a respeito da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e reformulações dos currículos de graduação, nas diversas áreas de formação, têm produzido a emergência de outros paradigmas de análise, que, possivelmente, começam a penetrar o cotidiano acadêmico nos últimos anos.

Este outro paradigma, que parece ser o proposto por alguns dos professores envolvidos neste estudo, aponta para a construção de um processo de formação emancipatória ou para um educador libertador. Significa trabalhar com a pluralidade, com as diferenças, não em um paradigma reducionista, mas a partir de um paradigma da razão comunicativa (Habermas, 1987), contrapondo-se a uma razão instrumental. Propõe formar um professor apto a valorizar as diversidades, a construir o consenso através do diálogo, a partir da validação do melhor argumento.

As mudanças de paradigma apontadas pela fala dos professores e pelos movimentos de discussão em torno de outras formas de ensinar, implicam em sairmos do plano de enunciação de princípios e entrar no plano da ação. É necessário, para tanto, dosar e combinar a contribuição das diferentes áreas formativas para que possamos definir a formação de professores e as bases em que se dará sua atuação.

Estamos, portanto, em tempo de prover a viabilização de propostas que visem a análise destas questões e que se transformem em propostas de aproximação entre as academias e as escolas, promovendo o encontro tão necessário entre essas duas instâncias (Gatti, 1994). É necessário, ainda, que se discuta o fracasso escolar a partir das diferenças, construindo e desconstruindo as práticas e representações dos professores, alunos e comunidades envolvidos.

6 CONCLUSÕES E SUGESTÕES

No início deste relato, foram citadas as razões que provocaram o estudo realizado, dentre essas uma das mais significativas é o preocupante número de crianças que a unidade de saúde, com a qual tivemos contato, recebe, encaminhadas pela escola na busca de atendimento psicológico. Procuram um atendimento que seja capaz de curá-las do fracasso na escola; uma mágica que transforme as crianças agitadas, hiperativas, desatentas, desajustadas, carentes de afeto, de alimento e de cultura, em sujeitos de sua aprendizagem, capazes de construir ou de apropriarem-se dos saberes que a escola quer lhes proporcionar, mesmo que não saibam o que fazer com aqueles saberes.

A busca de explicações para essa vivência levou ao projeto aqui concluído. Acreditamos que devíamos ouvir os professores, afinal são eles que encaminham as crianças para a psicóloga, mas teríamos, assim, só um lado da questão; buscamos as explicações das próprias crianças e adolescentes. Se as dificuldades no ensino fundamental são explicadas pela doença do aluno, quais seriam as explicações para a repetência e a evasão no ensino médio? Incluímos no estudo os professores e alunos do nível médio. É certo que os professores de um e outro nível recebem uma formação profissional, então nos questionamos: como se dá nos cursos de

licenciatura a discussão das dificuldades de aprendizagem, do fracasso escolar, da evasão?

Fomos ouvir a fala dos professores de Prática de Ensino.

Delineados esses aspectos e considerando que estamos integrados a um grupo de estudos da educação no Mercosul/Conesul, faltava definir um país com o qual pudéssemos estabelecer uma comparação. Seria possível buscar semelhanças em um país com índices parecidos com os nossos ou procurar um país que apresentasse um número menos significativo de alunos repetentes e/ou evadidos da escola. Optamos pela segunda possibilidade e escolhemos trabalhar em um estudo comparativo com o Chile.

Avaliando o trajeto desenhado, encontramos muitas descobertas, desde aspectos culturais e emocionais dos sujeitos envolvidos, características de acesso às escolas, às universidades, aos alunos, os momentos de troca de informações, a convivência, as dificuldades, as frustrações, a angústia de estar distante de tudo e de todos. Foram todos momentos enriquecedores, de crescimento e de desafios, que conferem ao que realizamos uma significação que vai muito além do que pode ou deve ser dito aqui.

A partir da análise das falas dos sujeitos e das redes de conceitos construídas em associação com as palavras-estímulo observamos uma significativa diversidade de representações da produção do fracasso escolar, dos sentimentos que o acompanham e das propostas de superação que nascem da cotidianidade das práticas educativas nas academias e escolas com as quais trabalhamos. Algumas já foram destacadas ao longo do texto, outras apontamos neste momento e outras, certamente serão percebidas pelos leitores.

A comparação entre as duas realidades estudadas permitiu, logo no primeiro contato com os professores chilenos, perceber que o fracasso escolar não se constituía em um fenômeno tão freqüente lá quanto aqui. Os professores, de um modo geral, pediam esclarecimentos quanto ao que estávamos querendo nomear quando mencionávamos tal conceito. A explicação deste estranhamento veio rapidamente: no Chile os índices de repetência são muito pequenos e, as dificuldades, quando existem, são trabalhadas como Distúrbios de Aprendizagem e não como fracasso escolar, até porque raras vezes chegam a provocar a repetência e mais raramente ainda, levam ao abandono da escola ou ao fracasso, tema, por isso mesmo, quase desconhecido para os chilenos.

Sendo a problemática diversa, diferentes são, também, os encaminhamentos. No Chile, as escolas de nível básico, equivalentes às escolas brasileiras de nível fundamental, além de trabalharem com um sistema de ciclos de aprendizagem (Quadro 14 – p. 287) até a quarta série, possuem professores de educação diferencial para auxiliar os professores das turmas de 1º e 2º ciclos no atendimento dos alunos com aprendizagem lenta e/ou distúrbios inespecíficos de aprendizagem. O trabalho dos professores de educação diferencial acontece no turno inverso ao da aula do aluno, em estreita relação com o professor do ciclo.

No momento em que o professor do ciclo nota alguma dificuldade de leitura, escrita ou de cálculos de um aluno seu, ele apresenta ao professor de educação diferencial os problemas de aprendizagem do aluno e, em conjunto, avaliam se o trabalho poderá ser realizado pelo próprio professor do ciclo, com o auxílio do professor de educação diferencial ou se o aluno será encaminhado para um dos grupos diferenciais a fim de iniciar um trabalho mais intenso de reforço em suas aprendizagens. Os grupos diferenciais são constituídos por 8 a 10 alunos que trabalham com o professor 2 a 3 vezes por semana, dependendo do grau de dificuldade que

apresentem e dos seus progressos na aprendizagem, podendo aumentar e/ou diminuir a frequência ao grupo ou deixar de participar dele quando aprendem.

As escolas recebem verbas especiais para a aquisição de materiais pedagógicos para o trabalho com os grupos diferenciais; os mesmos são escolhidos e adquiridos pelo próprio professor, de acordo com as dificuldades mais frequentes e as metodologias que ele utiliza em seu trabalho. As atividades são desenvolvidas em salas próprias, onde o material permanece, bem como os materiais produzidos pelos alunos e professores no decorrer de suas aprendizagens, permitindo o acompanhamento dos avanços.

No Brasil e mais especificamente em Porto Alegre as escolas municipais da capital gaúcha estão em um processo de implantação do ensino por ciclos nas escolas fundamentais. Os ciclos aqui são três e estendem-se da 1ª a 8ª série do ensino fundamental, com uma proposta de organização curricular definida por eixos temáticos interdisciplinares. Os alunos que não alcançam as aprendizagens previstas para o ciclo cursado, após completar a idade prevista para conclusão do ciclo, são encaminhados para as turmas de progressão, até que possam acompanhar o trabalho proposto para o ciclo que devem cursar⁵.

Os professores que trabalham com as turmas de progressão recebem capacitação e assessoria especial do serviço de supervisão da Secretaria Municipal de Educação. A experiência é recente e, por isso, dificulta qualquer avaliação mais criteriosa, o que podemos registrar é que encontramos as crianças das turmas de progressão, muitas delas com histórias de repetidas reprovações, empenhadas em acompanhar o trabalho das professoras e, ao final do primeiro semestre, muitas foram promovidas para os ciclos seguintes.

As diferenças com relação ao ensino médio me pareceram mais marcantes. Primeiro pelo acesso a ele, em Concepción, praticamente nenhum jovem pensa em deixar de matricular-se no ensino médio quando conclui o ensino básico. Em Porto Alegre, pelo contrário, poucos concluem o ensino fundamental e um número menor ainda ingressa no ensino médio. Outra diferença evidente é a permanência na escola média: em Concepción, 98% dos alunos que ingressam no ensino médio completam os quatro anos de formação; em Porto Alegre cerca de 26% dos alunos concluem o ensino fundamental; destes, menos da metade ingressa na escola média e cerca de 40% deles terminam o terceiro ano médio. Esta diferença é perceptível em aspectos bem simples como, por exemplo, o número de turmas de 1º ano e o número de turmas do 3º ou 4º ano, conforme o caso. No Chile este dado é praticamente igual, no Brasil ele decresce de 8 ou 10 para 1 ou 2 turmas.

Examinando a fala dos alunos, destacamos que os alunos do ensino fundamental representam suas dificuldades como problemas dos conteúdos ou dos professores e não como um problema pessoal. Referem que não aprendem a ler porque algumas palavras tem muitas letras e o professor não lhes dá tempo suficiente para compreendê-las e que o riso dos colegas e o medo de errar é uma das principais causas de suas dificuldades de leitura.

Na realização das entrevistas com os alunos da escola fundamental, a diferença foi marcada pela presença constante da violência na fala e nas ações das crianças brasileiras, no seu modo de interagir no grupo, quase sempre com gestos e ou palavras agressivas para com os colegas. Este aspecto talvez necessite de uma melhor avaliação, examinando pesquisas realizadas em outras comunidades, que não possuam um contexto tão violento como a que

⁵ Para uma melhor compreensão da proposta político-pedagógica de Porto Alegre recomendo a leitura dos Cadernos Pedagógicos 9 e 11, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, dezembro de 1996.

abriga as escolas com as quais trabalhamos, uma vez que a atitude violenta das crianças pode ser apenas uma representação do seu convívio cotidiano fora da escola.

Os alunos do ensino médio representam suas dificuldades como produto da inter-relação entre o grau de dificuldade das disciplinas, as metodologias empregadas pelos professores e as relações estabelecidas entre professores e alunos no cotidiano da sala de aula.

A realidade analisada permitiu constatar que as disciplinas que os alunos percebem como mais difíceis e nas quais são reprovados com maior frequência são matemática, castelhano e português.

A experiência da reprovação é sentida pelos alunos do ensino médio como um momento de raiva, vergonha e culpa, provocando mudanças na forma de estudar na maioria dos alunos.

Os professores referiram como principais dificuldades na concretização da aprendizagem o desinteresse dos alunos, a organização do processo ensino-aprendizagem, as condições familiares e as condições de saúde e psicológicas do próprio aluno. As condições escolares, as metodologias de ensino, a formação e a atuação do professor, bem como as políticas educacionais, foram mencionadas pelos docentes como capazes de influenciar o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Ao apresentarem suas propostas de trabalho docente para superar as dificuldades apontadas, os professores, sugerem um projeto pedagógico construído a partir das dificuldades dos alunos, considerando suas capacidades individuais na realização de um trabalho diferenciado, interdisciplinar, visando desenvolver as potencialidades do aluno. Os conceitos e

projetos dos professores de Porto Alegre aparecem relacionados com as propostas de um projeto pedagógico construído com base no levantamento sócio-cultural da comunidade em que o aluno vive.

Essa compreensão do processo de aprendizagem, presente na fala dos professores brasileiros e chilenos, considera que a construção do conhecimento tem como elemento fundante a experiência concreta dos homens em seu mundo da vida (Habermas, 1987), em suas comunidades. Habermas denomina o lugar desta construção como mundo vivido ou mundo da vida (as traduções do termo em alemão – *lebenswelt* – não são idênticas), lugar onde ocorrem as relações sociais amparadas em uma razão comunicativa, mediada pelo outro (Seibebeichler, 1989).

Freire, em seus escritos, também diz que assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão/ação fora da relação homem/realidade, homem – mundo - outros homens (Freire, 1987). Para ele, **“este mundo transformado, pela práxis humana, em função de valores e de finalidade torna-se o mundo compreensivo da cultura e da história”** (Freire, 1974, p. 38). Assim, além de estar plantada no mundo vivido a produção de saberes não se dá como um ato isolado e solitário, ela se constrói nas relações entre os seres humanos que compartilham uma realidade; o conhecimento se constitui na cooperação entre (pelo menos) dois sujeitos que coordenam suas ações para a execução de uma ação comum (Habermas, 1994). As experiências, assim construídas, são expressas através da linguagem, do universo verbal e do universo temático do grupo, que ao que nos parece, é buscado no levantamento sócio-cultural realizado pelas escolas para a definição de seus eixos temáticos curriculares e está presente nas propostas de trabalho com os alunos repetentes referidas pelos professores neste estudo.

É o resultado desse processo de construção intersubjetiva de conhecimentos que Moscovici (1978) e seus colaboradores consideram como as *representações sociais* de um grupo de sujeitos envolvidos em uma mesma realidade.

As propostas de superação do fracasso apontadas pelos professores implicam em um processo de aprendizagem produzido e produtor de linguagens, as representações sociais precisam ser buscadas na análise do comportamento verbal, naquilo que os professores e os alunos dizem sobre a escola, o aprender, o não aprender, a educação. O que os sujeitos referem sobre algum fenômeno de seu ambiente é considerado como expressão das representações sociais que eles têm dessa fenômeno. Assim, a teoria das representações sociais aborda o processo de construção de conhecimentos como um processo cooperativo e interativo dos sujeitos, que se efetiva através da linguagem, permitindo a apreensão dos aspectos da realidade significativos para o processo de construção de conhecimento.

Habermas (1987) defende que este é um processo de reconhecimento intersubjetivo de saberes, sempre susceptíveis de críticas. Os diferentes modos de ação pressupõem a cada um distintas relações dos sujeitos com o mundo; estas relações não só são determinantes dos aspectos da experiência em si mesma, como também das interpretações dessas ações pelos outros. Desse modo, os saberes construídos são aceitos pelo grupo, pela comunidade. Não só são aceitos como passam a constituir o próprio vínculo daqueles sujeitos enquanto grupo; tornam-se saberes intersubjetivamente compartilhados.

Ficou-nos claro que a aprendizagem entendida como um saber vinculante do grupo precisa ser construída a partir do mundo vivido do grupo. E aí nos aproximamos da investigação temática proposta por Freire para identificar aqueles temas que, na concepção da

comunidade intersubjetiva, são vinculantes, ou seja, aqueles temas ou representações sociais intersubjetivamente compartilhados, capazes de vincular os participantes da ação social em termos de reciprocidade e aprendizagem.

Nossa experiência nos mostra que este acordo sobre os temas geradores/vinculantes de uma comunidade não pode ser produzido de modo forçado ou induzido, pois nestes casos teremos uma imposição e não um acordo intersubjetivo. O objetivo dos participantes de um projeto deste tipo deve ser o entendimento da realidade e das representações que o grupo constrói do real vivido. Entendimento esse que possibilite a transformação dessa realidade e permita a emancipação/libertação dos sujeitos da ação comunicativa. O processo-ensino-aprendizagem deixaria de caracterizar-se por uma gramática social dominante para se tornar um espaço de prática social na qual os alunos aprendam, falem e atuem como sujeitos de um conjunto de relações sociais em que a experiência e a subjetividade se construam dentro de uma diversidade de vozes, de um projeto de interculturalidade.

Nesse projeto educativo, professores e alunos procuram fazer-se presentes como sujeitos construtores de saberes sobre seus próprios mundos. É necessário, para tanto, implementar uma pedagogia do possível com uma visão de liberdade/emancipação, que tenha como meta apropriar-se das formas de conhecimento e capacitar o educando para alterar as bases sobre as quais a vida é vivida (Simon apud Freire e Macedo, 1990).

Na superação do fracasso escolar, com base nesse paradigma epistemológico, faz-se necessário um projeto de formação de professores que sejam, primeiramente, capazes de realizar uma leitura do contexto sócio-político, que lhes permita se apropriarem de sua própria

cultura e da de seus alunos, devolvendo-lhes o lugar de sujeitos comprometidos com o desafio de reinventar os saberes.

A complexidade do tema aqui abordado tem sido analisada por diferentes teorias, além das já referidas. Pode-se dizer que as críticas à educação e à escola se acentuam a partir da segunda metade deste século. Os autores considerados como os desencadeadores do processo de crítica, em 1964, são o filósofo francês Althusser e os sociólogos Bordieu, Passeron, Baudelot e Establet que tiveram grande influência no pensamento pedagógico brasileiro da década de 70.

No campo dos autores latino-americanos, destacamos autores como Paulo Freire, no Brasil, as Argentinas Maria Teresa Nidelcoff, Adriana Puiggiós e Emília Ferreiro, além de Tedesco, Juan Eduardo G. Huidoro, Marcela Gajardo, Enrique Dussel, Oscar Jara, para citar alguns dos autores que tem se ocupado da discussão dos processos de produção/negação do conhecimento na escola latino-americana.

As diversas tendências da teoria educacional crítica expressam sua fé nos ideais modernistas⁶, enfatizando a capacidade dos sujeitos para pensar criticamente, exercer sua responsabilidade social e para refazer o mundo no interesse da razão e da liberdade (Giroux, 1993).

⁶ Entendemos por modernismo, neste texto, os ideais que entraram para a história através do pensamento dos iluministas em meados do século XVIII. Ideais que buscavam usar o acúmulo de conhecimento produzido por muitos sujeitos trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária (Harvey, 1993). Para Habermas (1990), a modernidade define os critérios de sua própria orientação, questionando o sentido de imitação dos antigos modelos e criando normas e modelos pelos quais se rege. O modernismo, com suas várias correntes de pensamento e expressão mostra uma variedade de matizes, especialmente no período pós-guerra, que abalaram os pressupostos de seus próprios divulgadores.

O mesmo autor destaca que as fronteiras do modernismo são desenhadas, quase exclusivamente, a partir do homem branco, da elite europeia, descartando a cultura popular.

Para ele

“questionar os princípios básicos da modernidade equivale não apenas a redefinir o significado da escolarização mas também a colocar em questão a própria base de nossa história pública. Com efeito, contestar o modernismo significa redesenhar e remapear a própria natureza de nossa geografia social, política e cultural. Bastaria essa razão para que a contestação atualmente feita pelos vários discursos pós-modernistas⁷ fosse considerada e examinada criticamente pelos educadores” (*ibid.*, p.42).

A análise destas contestações é importante por colocar em discussão questões cruciais no que se refere a alguns aspectos hegemônicos do modernismo é importante, ainda, por seu propósito de estabelecer novas cartografias, resignificando fronteiras políticas, sociais e culturais, insistindo nas diversidades raciais, étnicas e de gênero, ausentes no discurso moderno e relacionadas, muitas vezes, à produção e manutenção do fracasso escolar.

Além disto, não é possível hoje tratarmos da aprendizagem sem considerar a crítica pós-moderna. Ela chama nossa atenção para um mundo que se diferencia do atual: pelas mudanças de fronteiras, pelas novas e mutantes formações sociais e de classes, pela crescente transgressão dos limites entre a vida e a arte, a cultura erudita e a popular, entre imagem e realidade.

⁷ Embora o pós-modernismo tenha influenciado uma ampla gama de campos do saber, não existe nenhum significado consensual para o termo. Devido 'a multiplicidade da diferença que celebra, o pós-modernismo, permite apropriações ideológicas diversas, bem como, uma ampla variedade de interpretações. Lyotard o define como uma rejeição das grandes narrativas, das filosofias metafísicas e de qualquer outra forma de pensamento totalizante.(...) Para ele, as inovações tecnológicas, científicas e artísticas estão criando um mundo no qual os indivíduos devem traçar seu próprio caminho sem auxílio de referentes fixos ou de arrimos filosóficos tradicionais. (pode ser complementado em LYOTARD, J. *The postmodern condition*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984).

É evidente que a análise de ambos os discursos, por parte dos educadores, deve ser cuidadosa, uma vez que eles apresentam possibilidades reacionárias e progressistas, dependendo de como trabalhamos com seus construtos em nossa prática pedagógica.

Neste aspecto, compartilhamos da posição de Giroux, quando defende que a base de uma pedagogia crítica não deve ser construída sem considerar os saberes do pós-modernismo. Esclarece sua posição, citando Ernesto Laclau (1988) que afirma “ **o pós-modernismo não pode significar uma simples rejeição da modernidade, em vez disso, ele envolve uma diferente modulação dos temas e categorias da modernidade.**” (p. 65)

Apesar de todos os problemas e de todas as suas qualidades teóricas e políticas, o pós-modernismo, por si só, parece-nos inadequado, ou, quem sabe, insuficiente para a complexa tarefa de reescrever as possibilidades emancipatórias da linguagem e da prática de um mundo da vida democrático. Isto, no entanto, não significa excluir o pós-modernismo de nossa prática, significa propor e/ou reivindicar que o pós-modernismo amplie e aprofunde os aspectos mais democráticos do modernismo, vinculando com a linguagem modernista questões como as diferenças, o poder, o gênero, o multiculturalismo, entre outras, alargando a liberdade e os direitos dos sujeitos através de uma noção radical de democracia e não contra ela.

Estas diferenças e pluralismo não “**significam reduzir a democracia à equivalência de interesses diversos; pelo contrário, está se argumentando em favor de uma linguagem na qual diferentes vozes e tradições existam e floresçam (...) e que mantenham aquelas condições nas quais o ato de comunicar e viver, amplie, ao invés de restringir, a criação de formas públicas democráticas**” (Giroux, 1993, p. 66), incluindo aí as práticas do cotidiano escolar que possibilitem o aprender de todos os alunos.

Deste modo, o sentido da educação estaria na crítica e na resistência às formas pelas quais a racionalidade social é instrumentalizada com o objetivo de manter uma determinada estrutura de dominação. Nesta concepção, as experiências formativas críticas constituem-se em manifestações de resistência **“(...) enquanto essência potencial, dinâmica, que confronta o existente com o que deveria ser, expondo as contradições entre a realidade e o conceito, entre o real e o representado”**(Maar, 1994, p. 80).

É evidente que não teremos uma resposta única ou definitiva para tais questionamentos, cada um deve buscá-la em seu agir cotidiano. Particularmente, temos buscado resolvê-la articulando um projeto político-pedagógico fundado em Habermas e Freire. Acreditando, neste momento, que suas premissas de uma linguagem crítica da esperança, entretecida no diálogo cultural cotidiano, construído e representado por sujeitos em relações intersubjetivas apontam uma forma possível de avançarmos no projeto emancipatório que os modernismos e os pós-modernismos, não lograram ainda alcançar. É uma utopia? E como se vive/sonha sem utopias?

Será utópico pensar em uma escola sem fracasso? O estudo desenvolvido permitiu-nos um olhar sobre a diversidade de aspectos envolvidos em sua produção. Abarcamos neste olhar as inúmeras propostas de superação e discussão do fracasso escolar no Brasil que, ao que parece, servem mais para agravá-lo do que para aplacar seus efeitos. Temos a impressão de que quanto mais se fala e pesquisa sobre ele mais forte e imbatível ele se torna. Olhando para o Chile foi possível ver uma realidade educacional que, se comparada à brasileira, pode ser considerada de sucesso escolar. No interior da sala de aula do Chile encontramos o ensino que, aqui no Brasil, chamamos de “tradicional” responsabilizado, em grande medida, pela produção do fracasso dos alunos brasileiros.

As práticas educativas chilenas fazem-nos concluir que o fracasso escolar necessita ser abordado em sua totalidade e não apenas como uma questão do interior da escola.

A superação do fracasso escolar chileno teve início, em 1968, com a firme decisão política e social de mudar os destinos do país. As ações desencadeadas não se restringiram a sala de aula, incluíram a revisão das políticas econômicas e sociais e não apenas da área educacional. Talvez resida aí a razão dos avanços conquistados.

No Brasil, temos tentado incontáveis práticas de superação do fracasso escolar, grande parte delas restritas a sala de aula ou ao espaço limitado da educação escolar, sem atingir outras áreas da sociedade e sem propiciar a superação do fracasso escolar.

Essa abordagem do fracasso escolar, isolando-o da realidade política e social, tem propiciado seu agravamento ao longo das últimas décadas.

Os professores envolvidos nesta realidade, expressam uma representação do fracasso escolar centrada nas condições do aluno e de sua família, aspecto muito importante na produção do fracasso escolar, mas não os únicos. Ao examinarmos as representações do fracasso escolar em relação com as representações do processo ensino-aprendizagem é interessante destacarmos que os professores colocam sua formação e atuação como fundamentais, em patamares muito próximos com as condições dos alunos quando falam do processo ensino-aprendizagem que, por outro lado, ao tratarem do fracasso escolar mencionam muito pouco as implicações de sua atuação e apontam como fundamentais o interesse e as condições físicas e psicológicas dos alunos.

Ao iniciarmos este estudo, acreditávamos que seria possível encontrar muitas respostas para as dúvidas que nos moviam; hoje, ao relatarmos os fragmentos que, audaciosamente, cunhamos como resultados percebemos que as dúvidas e incertezas são bem mais numerosas e muito mais inquietantes do que quando começamos. As respostas são poucas... As certezas, não foram encontradas. Abrimos alguns caminhos, ainda sombrios e desconhecidos, quem sabe não era isto que buscávamos? Outras dúvidas, novas trilhas? Outros territórios? Novos mapas?

956

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARZUA, Ivan Navarro. **Diagnóstico de la realidad educacional chilena : entre las crisis, la ruptura y la superación**, 1987. Santiago : C.P.U, 1987.
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA UFRGS, Porto Alegre, 1996.
- ARCE A., Jaime Pérez de. Globalización, sociedad del conocimiento y educación. **Revista de Educación**, Santiago, n. 259, p. 42-46, out. 1998.
- ARRUDA, Angela. **Ecologia e desenvolvimento : representações de especialistas em formação**. In : SPINK, Mari Jane (Org.) **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo : Brasiliense, 1993. p. 234-265.
- BARROS, Ricardo Paes de ; MENDONÇA, Rosane. **Salário e educação no Brasil : a atividade da escola**. Trabalho disponível na Internet : < www.projetonordeste.org/lições/vot.htm >
- BARROSO, C. ; MELLO, G. N. ; FARIA, A. L. Influência de características do aluno na avaliação de seu desempenho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 26, p. 61-80, 1978.
- BENEDET, M. El fracaso escolar y las relaciones conducta-cerebro : evaluación y intervención. **Revista de psicología general y aplicada**, Santiago, v. 36, n. 6, p. 1009-1027, 1984.
- BEREDAY, G.Z.F. **Comparative method in education**. New York : Holt, 1989.
- BIZAMA PINO, Iván et al. **Fracasso escolar en niños com transtornos específicos del aprendizaje y sus efectos psicosociales**. Concepción : Universidad de Concepción, 1992. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 3.ed. São Paulo : Brasiliense, 1983.

- BRAVO VALDIVIESO, Luis. **Lenguaje y dislexias**. 2.ed. Santiago : Ed. Universidad Católica de Chile, 1997.
- . **Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar**. Santiago : Editorial Universitária, 1996.
- ; MORALES, M. Ocho años de educación básica : estudio sobre la deserción y repetencia escolar en tres sectores sociogeográficos diferentes. **Anales de la Facultad de Educación**, Santiago, n. 2, p. 101-119. 1990.
- BRÜHL, Dieter. Dialética e verdade : uma discussão esquecida. In : HAGUETTE, André (Org.) **Dialética hoje**. Petrópolis : Vozes, 1990. p. 34-80.
- BURBULES, Nicholas C. ; RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças : continuando a conversação. In : SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós modernos**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993. p. 173-204.
- CAICEO ESCUDERO, Jaime. La educación especial en Chile : un esbozo de su História. **Revista de Pedagogia**, Santiago, v. 38, n. 306, p. 47-51, abr. 1988.
- CAPPONI, M. **Psicopatología y semiología psiquiátrica**. Santiago : Universitária, 1987.
- CARRAHER, Terezinha ; SCHLIEMANN, Ana Lucia O. Fracasso escolar : uma questão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 3-19, maio 1982.
- CASTRO, Ricardo V. Representações sociais da prostituição na cidade do Rio de Janeiro. In : SPINK, Mari Jane (Org.) **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo : Brasiliense, 1993. p. 149-187.
- CHILE. Ministerio de Educación. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica chilena. **Revista de Educación**, ed. especial, sep. 1997.
- CHILE. Secretaria Ministerial de Planificación y Coordinación de la Region del Biobio. Provincia de Concepción. **Comuna de Concepción**. Marzo 1997. Texto mimeografiado.
- COIX, Cristián. **La reforma de la educación chilena** : contexto, contenidos, implementación. Santiago : Ministerio de educación de Chile, 1998. Trabalho preparado para o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina – PREAL.
- COLLARES, C.A.L. ; MOYSÉS, Ma.A.A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília; v. 11, n. 53, jan./mar. 1992.
- ; ———. **Preconceitos no cotidiano escolar** : ensino e medicalização. São Paulo : Cortez ; Campinas : Unicamp, 1996.

- COLLES, G. **The learning mystique** : a critical look at learning disabilities. USA : Pantheon, 1987.
- CREALOCK, Carol ; KRONICK, Doreen M. A. **Children and young people with specific learning disabilities**. Paris : UNESCO, 1993. (Guides for Special Education, n. 09).
- DEVANI, A. Tozzi et al. **Toda criança é capaz de aprender?** São Paulo : FDE, 1990.
- DIARIO LA HORA. Santiago, 15 abr. 1998. Edição especial. Cumbre de las américas.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo : Ed. Brasileira, 1987.
- . **Educação e sociologia**. 11.ed. São Paulo : Melhoramentos, 1978.
- ESCOFFIER, María Teresa. Repitencia : solución o problema? **Revista de Educación**, Santiago, n. 254, p. 31-38, mayo 1998.
- FARR, Robert M. **Representações sociais** : a teoria e sua história. In : GUARESCHI, Pedrinho ; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.) **Textos em representações sociais**. 2.ed. Petrópolis : Vozes, 1995. p.31-62
- . ; MOSCOVICI, Serge. **Social representations**. Cambridge : Cambridge University Press, 1984.
- FERNIG, Leo. L'échec a l'école et le milieu social des élèves. **School organisation**, Londres, v. 14, n. 2, p. 4-6, 1994.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **O pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar** : o que dizem os artigos do Cadernos de Pesquisa. Porto Alegre : UFRGS, 1990. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.
- FREIRE, Paulo ; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização** : leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A improdutividade da escola produtiva**. 3.ed. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1989.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo : Ática, 1993.
- GARCIA, Regina Leite (Org.) **A formação da professora alfabetizadora** : reflexões sobre a prática. São Paulo : Cortez, 1996.
- GATTI, Bernadete A. et al. A reprovação na primeira série do primeiro grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 38, p. 3-13, ago. 1981.
- GEARHEART, L. **La enseñanza en niños con transtornos de aprendizaje**. Buenos Aires : Panamericana, 1981.

- GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In : SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993. p. 173-204.
- GODOY, Norton. Somos todos um só. **Isto é**, São Paulo, n. 1520, p. 128-134, 18 nov. 1998.
- GONZALEZ ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso : o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, jan./mar. 1992.
- GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la Cárcel**. México : Era, 1986. v. 3-4.
- GUARESCHI, Pedrinho ; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.) **Textos em representações sociais**. 2.ed. Petrópolis : Vozes, 1995.
- GURGEL, Paulo Roberto Holanda. A evasão do ponto de vista de pais e alunos.(proj. nord.)
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.
- . **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid : Taurus, 1987. v. 1-2.
- HARRIET, Fernando Campos. **Galeria de la historia**. Chile : Concepción, 1998.
- HOBSBAWN, E. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.
- IANNI, Octavio. **Dialética e capitalismo**. Petrópolis : Vozes, 1988.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Relatório Anual**. Brasília : IBGE, 1996.
- JODELET, D. Représentations sociales : un domaine en expansion. In : LES REPRÉSENTATIONS sociales. Paris : PUF, 1989.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros** : intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In : Guareschi p. 63-88.
- LA TAILLE, Yves de ; OLIVEIRA, Martha Kohl ; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon** : teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo : Summus, 1992.
- LANE, Silvia Tatiana Maurer. **Usos e abusos do conceito de representação social**. In : Spink p. 58-72.
- LEE, Valerie E. ; SMITH, Julia B. Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. **American Journal of Educacion**, Chigago, n. 104, p. 103-147, feb. 1996.
- LEME, Maria Alice V. da S. O impacto da teoria das representações sociais. In : SPINK, Mari Jane (Org.) **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo : Brasiliense, 1993. p. 46-57.

- LIMA, Otávio Buffi. **A formação de professores de Geografia no Conesul** : o caso do Brasil (UFRGS) e do Chile (Universidad de Concepción). Porto Alegre : UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- LÓPEZ, Gabriela ; ASSÁEL, Jenny ; NEUMANN, Elisa. **La cultura escolar** : ¿ responsable del fracasso? Santiago : PIIE, 1991. (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación)
- LUCAS, Peter. Violência na escola : questão de segurança ou de pedagogia. **Pátio**, Porto Alegre, v. 2, n. 8, p. 26-29, fev./abr. 1999.
- LURIA, A.R. **A construção da mente**. São Paulo : Ícone, 1992.
- MAAR, Wolfgang Leo. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na escola de Frankfurt. In : PUCCI, Bruno (Org.) **Teoria crítica e educação**. Petrópolis : Vozes ; São Carlos : Edufiscar, 1994. p. 59-81.
- MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais : pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 171, p. 129-144, maio/ago, 1991.
- MALUF, M.R. ; MARQUES, D.C. Experiência de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. **Fórum Educacional**, v. 9, n. 1, p. 47-87, 1985.
- MALUF, Maria Regina ; BARDELLI, Cristina. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de primeiro grau. **Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 263-271, set./dez. 1991.
- MARIANO, Nilson. Desafios esbarram na falta de verbas. **Zero Hora**, Porto Alegre, 08 nov. 1998. Caderno Geral, p. 44.
- MARTINI, Jussara Gue. **A formação dos professores de ciências e os programas de saúde da 5ª a 7ª série do 1º grau**. Porto Alegre : UFRGS, 1993. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1983.
- ; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo : Moraes, 1984.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais : aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, jan/mar. 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo : HUCITEC : Abrasco, 1994.

- MOLINA, Pilar. Educación en América Latina : la misma crisis, las mismas raíces. **El Mercurio**, Santiago, 19 abr. 1998. Cuaderno reportagens, p. D 25-26.
- MOLL, Jacqueline. **Alfabetização possível** : reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre : Mediação, 1996.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas : Papirus, 1994.
- MOREIRA, J.R. Os problemas do ensino elementar no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 44-59, out./dez. 1986.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro : Zahar, 1978. Tradução de Álvaro Cabral.
- OBJETIVOS fundamentales y contenidos minimos obligatorios de la educación básica chilena. **Revista de educación**, Santiago, 1997. Edición especial.
- OCAMPO, José Antonio. Distribución del ingreso. **El Mercurio**, Santiago, 15 mar. 1998. Caderno de Economía, p. E 2.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar** : histórias de submissão e rebeldia. São Paulo : T. A. Queiroz, 1993.
- . O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.
- PEREIRA, Mônica et al. **Diserción escolar en la comuna de Concepción**. Concepción : Universidad de Concepción, 1971; Tese (Doutorado) – Departamento de Investigaciones Educativas, Escuela de Educación, Universidad de Concepción, 1971.
- PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- POPPOVIC, A.M. Alfabetização : um problema interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 2, nov. 1971.
- PORTELLA, Adélia ; VIEIRA, Sofia (Org.). **A escola** : avaliação do usuário. Trabalho disponível na Internet : < www.projetonordeste.org/lições/vot.htm >
- PORTELLA, Adélia ; VIEIRA, Sofia (Org.). **Lições de sala de aula**. Trabalho disponível na Internet : < www.projetonordeste.org/lições/vot.htm >
- POSTLETHWAITE, T. Neville. Los buenos e los malos resultados escolares. **Perspectivas**, Madrid, v. 10, n. 3, 1980.

- RANGEL, Mary. **A representação social como opção teórico-metodológica para a produção do conhecimento em didática.** Caxambu : ANPED, 1993. Texto mimeografado.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira.** 14.ed. Campinas : Autores Associados, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira.** São Paulo : Cortez e Moraes Ltda., 1978.
- ROAZZI, Antonio ; ALMEIDA, Leandro. Insucesso escolar : insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 1 , n. 2, p. 53-60, 1988.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis : Vozes, 1987.
- ROSA, Annamaria Silvana de. From Theory to metatheory in social representations : the lines of argument of a theoretical-methodological debate. **Social science information**, New York, v. 33, n. 2, p. 273-304. 1994
- . Rappresentazioni sociali e social cognition. In : PROSPECTIVA evolutiva : una doppia via di conoscenza del mondo sociale? **Rassegna di psicologia**, Roma, v. 9, n. 1. p. 41-94, 1992.
- RYAN, W. **Balming the victim.** New York : Vitage Books, 1976.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais : o conceito e o estado atual da teoria. In : SPING, Mary Jane (Org.) **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo : Brasiliense, 1993.
- SÁ, Celso Pereira et al. Controle social na educação : representações sociais da escola pública em uma favela do Rio de Janeiro. **Fórum educacional**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 93-108, jun./ago. 1990.
- SALDIÁS, Igor Gacítua et al. **Proyecto de Mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación média chilena.** Concepción : Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales, 1996.
- SARUP, Madan. **Marxismo e educação.** Rio de Janeiro : Guanabara, 1986.
- SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia : o encontro desfeticizador. In : SPING, Mary Jane (Org.) **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo : Brasiliense, 1993.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto ; WOLFF, Laurence. Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina : magnitudes, causas, relaciones y estrategias. **Boletín n. 20**, Genebra, UNESCO – OREALC, dec. 1989.
- SCHIFF, Michel. **A inteligência desperdiçada : desigualdade social, injustiça escolar.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

- SIBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas : razão comunicativa e emancipatória.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola : uma perspectiva social.** 3.ed. São Paulo : Ática, 1986.
- SOARES, Mozart Pereira ; SILVA, Prry Pinto Diniz da. **Memória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1934 – 1964.** Porto Alegre : UFRGS, 1992.
- SOLAR RODRÍGUES, María Inés. Las investigaciones sobre el cerebro y sus implicancias para la educación. **Educación.** Santiago, n. 153, p. 24-28, 1997.
- SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise das representações sociais. In : SPINK, Mari Jane (Org.) **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo : Brasiliense, 1993. 109-147.
- SPINK, Mari Jane (Org.) **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo : Brasiliense, 1993.
- STRECK, Danilo (Org.) **Educação básica e o básico da educação.** Porto Alegre : Sulina/Unisinos, 1996.
- SUDBRACK, Edite Maria. **A produção do fracasso escolar : uma tentativa de interlocução entre o macro e o microssozial.** Porto Alegre : UFRGS, 1995. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.
- TRAGTEMBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo : Cortez, 1982.
- VALLA, Victor Vincent ; HOLLANDA, Eliane. Fracasso escolar, saúde e cidadania. In : COSTA, Nilson do Rosário et al. **Demandas populares, políticas e saúde.** Petrópolis : Vozes, Abranco, 1989. v. 2, p. 103-143.
- VALLA, Victor Vincent. A escola pública do primeiro grau é um serviço público, por oito séries em oito anos. **Cadernos CEDES,** São Paulo, n. 28, p. 11-22, 1992.
- VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo : Icone, 1988.
- WAGNE, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In GUARESCHI, Pedrinho ; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.) **Textos em representações sociais.** 2.ed. Petrópolis : Vozes, 1995. p. 149-185.
- WERLE, Flávia O.C. Educação Básica : a dimensão do legal e do concreto. In : STRECK, Danilo (Org.) **Educação básica e o básico da educação.** Porto Alegre : Sulina/Unisinos, 1996.

ANEXOS

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
(Professores das Faculdades de Educação)

1. Dados de Identificação:
 - a. Faculdade:
 - b. Disciplina:
 - c. Semestre do curso:
 - d. Titulação:
 - e. Localidade:
 - f. Data:
 - g. Número da entrevista:
 - h. Início:

2. A que se deve, segundo seu ponto de vista, o fracasso escolar?

3. Em sua disciplina, como tem abordado as questões relativas à origem, discussão e superação do fracasso escolar?

4. O que podem significar para um professor que forma professores os elevados índices de fracasso escolar?

5. Se você fosse professor de uma turma com elevado número de alunos repetentes, quais seriam suas propostas para reverter o processo de fracasso?

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
(Professores 1º e 2º graus)

1. Dados de Identificação:
 - a. Escola:
 - b. Série:
 - c. Turma:
 - c. Titulação:
 - d. Data da entrevista:
 - e. Início:

2. Poderias relatar esquematicamente sua última aula?

3. Como você pensa que os alunos assimilam os conteúdos de ensino?

4. A que se deve, segundo seu ponto de vista, o fracasso escolar?

5. O que significa para você o fracasso de seus alunos?

6. Se você fosse convidado para discutir alternativas de superação do fracasso escolar, quais seriam suas propostas?

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
(Alunos do 1º e 2º graus)

1. Dados de Identificação:

a. Nome:

b. Série:

c. Escola:

d. Turma:

e. Data:

f. Início:

2. Quais suas dificuldades?

3. A que você atribui essas dificuldades? Por que você não aprende?

4. Descreva uma atividade escolar na qual você tenha dificuldade de aprender.

5. Suas dificuldades são comuns a todas as matérias ou são restritas a algumas matérias apenas?
Quais?

6. O que significa para você essa dificuldade de aprender os conteúdos ensinados na escola?

FIGURA 1 - Rede de associações com a palavra estímulo Processo Ensino-Aprendizagem

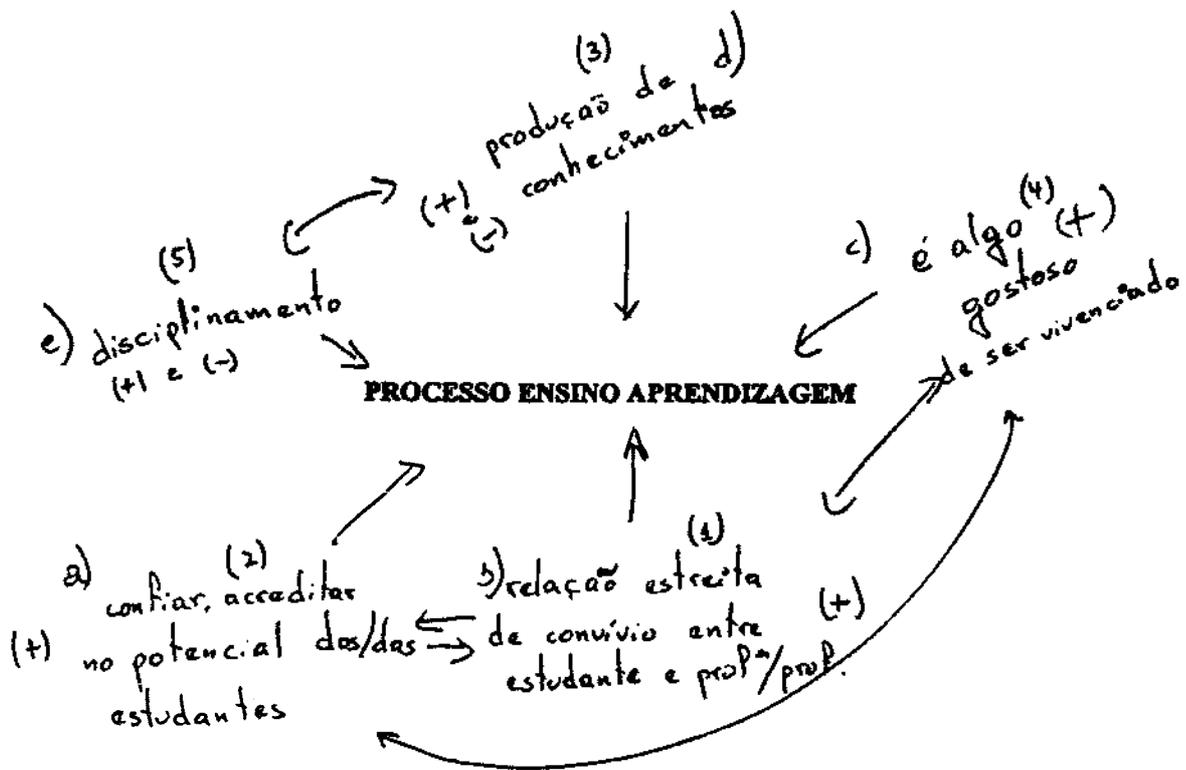
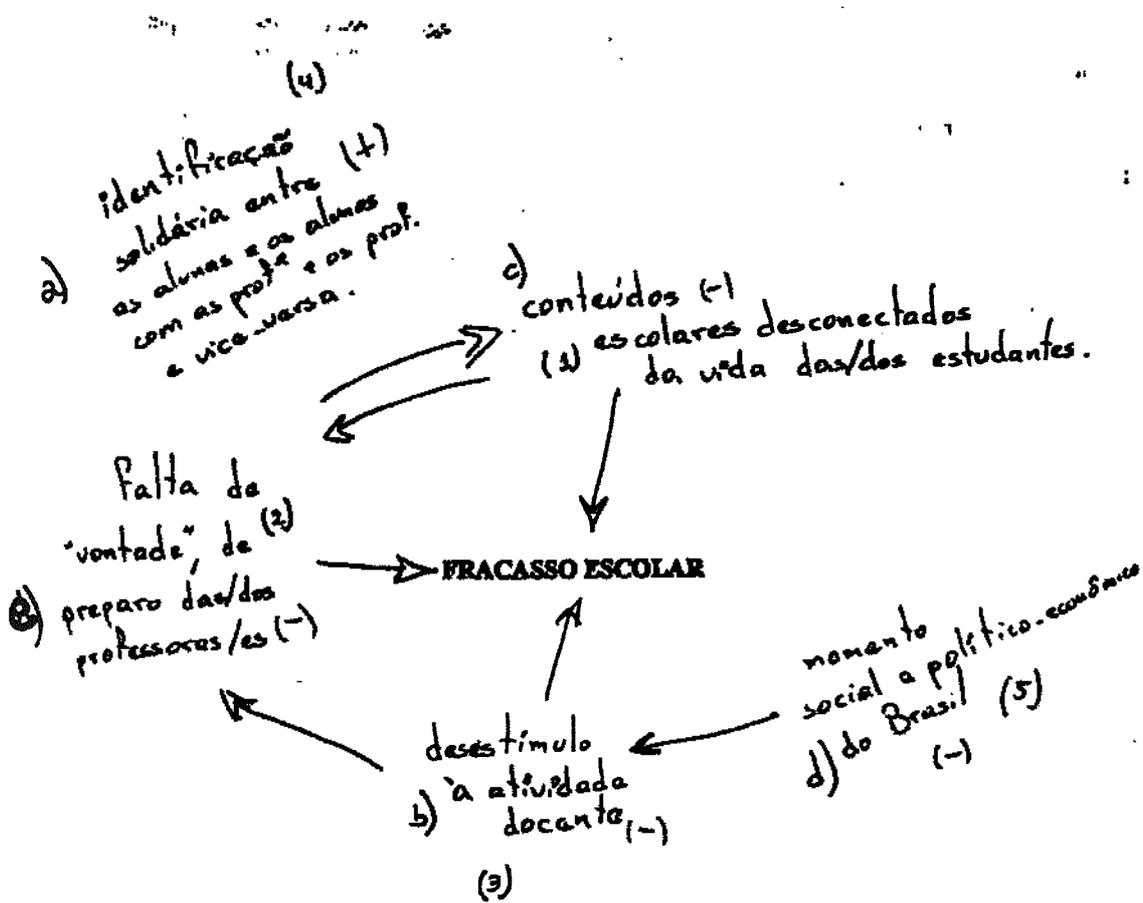


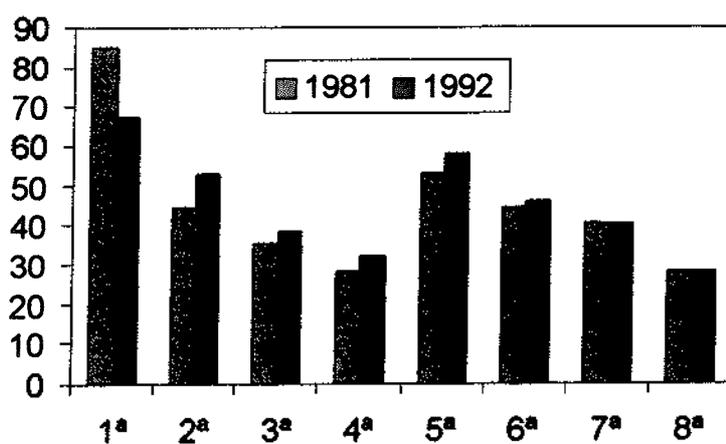
FIGURA 2 - Rede de associações com a palavra estímulo Fracasso Escolar



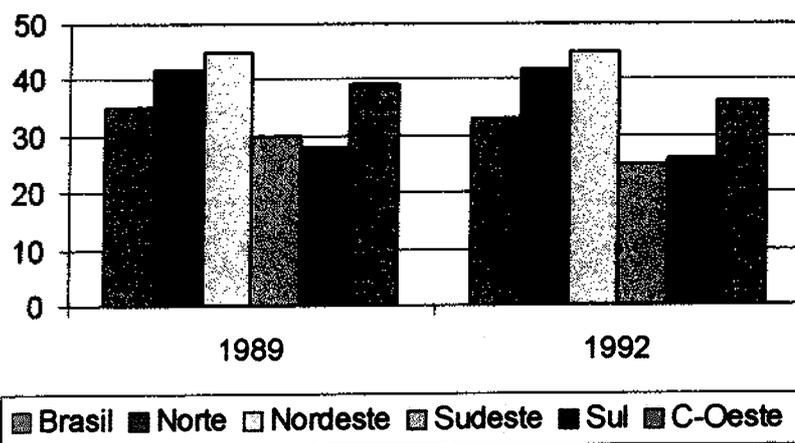
QUADROS

Quadro 1 – Taxas de repetência no ensino fundamental, por séries, no Brasil

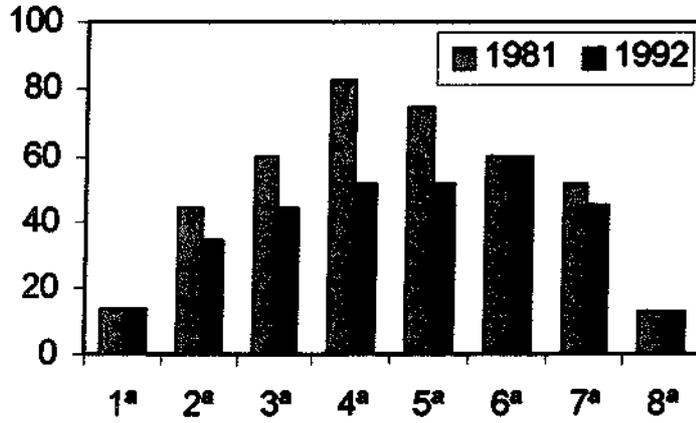
**TAXAS DE REPETÊNCIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIES - BRASIL**



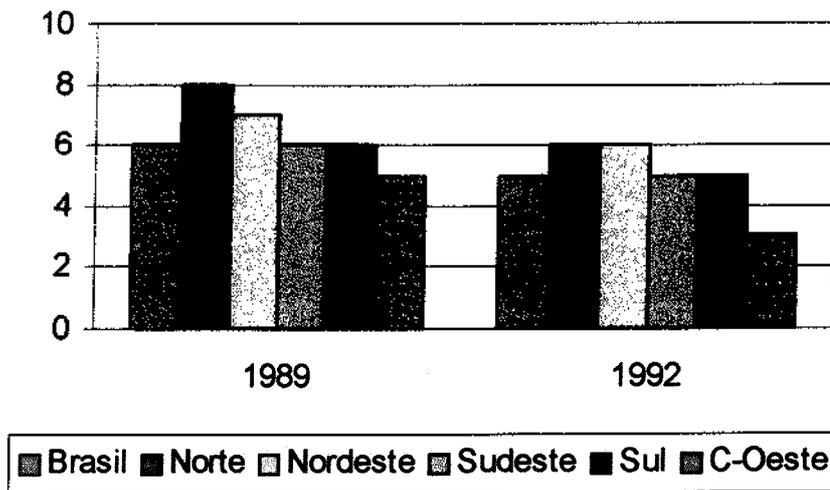
**EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
TAXAS AGREGADAS DE REPETÊNCIA
BRASIL E GRANDES REGIÕES - 1989-92**



TAXAS DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIES - BRASIL



EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL TAXAS AGREGADAS DE REPETÊNCIA. BRASIL E GRANDES REGIÕES - 1989-1992



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

Quadro 2 - Produção Científica - Representações Sociais

OGGETTI SOCIALI STUDIATI	
PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO	PSICOLOGIA SOCIALE
<i>Social Cognition</i>	<i>Rappresentazioni Sociali</i>
Rapporti inter-individual e confronti inter-gruppi	
Gludizio morale, regole e convencioni, "role taking"	
Kohlberg, 1963, 1969, 1971, 1976, et al. 1983; Hoffman, 1976; Damon, 1977; Hurtf, 1980; Turiel, 1975, 1978; Feffer & Gourevitch, 1960; Flavell, 1968; Higgins, 1981; Panier-Bagat, 1982; Barbieri, Legrenzi & Starc, 1986	Emler, 1987
Percezione e comprensione interpersonale	
Livesley & Bromley, 1973; Peevers & Secord, 1973; Feffer, 1974; Flavell, 1974; Brooks-Gunn & Lewis, 1975; Selman, 1976, 1980; Barenboim, 1981; Rogers, 1984; French, 1984; Dunn, 1988; Miller & Aloise, 1989; Gavin & Furman, 1989	Farr & Moscovici, 1984a
Relazioni interpersonali:	
<i>(concetti di amicizia, autorità, obbedienza, cooperazione, conflitto, potere...)</i>	
Bigelow, 1977; Damon, 1977; Mannarino, 1980; Youniss, 1980; Selman, 1981; Berndt, 1981; Hartup, 1984; Bombi, Celegato & Cristiante, 1985; Fabbri, Montesano & Panier Bagat, 1988 a, b; Bombi & Pinto, 1990	Abric, Faucheux, Moscovici & Plon, 1967; Flament, 1967, 1971; Codol, 1969; Abric, 1970, 1987; Codol & Flament, 1971; Di Giacomo, 1985; Catellani & Quadrio, 1988; Catellani, Quadrio & Saitta, 1989
Intelligenza e sue definizioni sociall	
Wellman & Estes, 1986; Astington, Harris & Olso, 1988; Estes, Wellman & Woolley, in stampa	Mugny & Carugati, 1985; Poeschl, Doise, Mugny, 1985; Schurmans, Dasen, Vouilloz, 1989; Carugati, 1990a, 1990b
Salute, malattia e morte	
Campbell, 1975; Bilbace & Walsh, 1981; Brewster, 1982; Eiser, Patterson & Eiser, 1983; Speece & Brent, 1985; Bush, 1987; Burbach & Peterson, 1986; Del Barrio, 1988	Herzlich, 1969, 1984; D'Houtaud, 1976, 1978; Leventhal, Meyer & Nerenz, 1980; Herzlich & Pierret, 1984; Markova & Wilkie, 1987; et al. 1989; Laplantine, 1989; Mannetti & Pierro, 1989; Aebischer, 1991

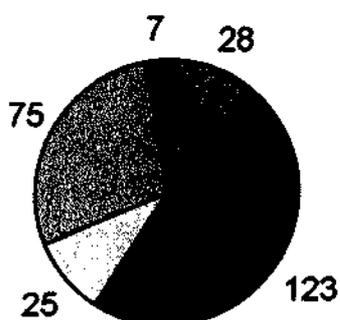
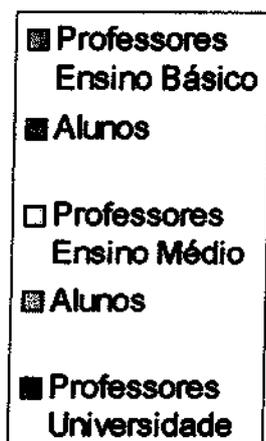
Malattia mentale, devianza e handicap	
Marsden, Kalter, <i>et al.</i> , 1977; Hoffman, Marsden, Kalter, 1977; Mauer, 1979; Dollinger, Thelen & Walsh, 1980; Coie & Pennington, 1976; Gottlieb & Gottlieb, 1977; Voeltz, 1980; Tallandini, 1982; Dobert & Nunner-Winkler, 1985; Weiss, 1986; Younger, Schwartzman & Ledingham, 1986	Paicheler & Edrei, 1980; Jodelet, 1983, 1987, 1989b; de Roda, 1985, 1987a, 1987b, 1988a, 1988b, 1988d, 1991, 1992b, 1992c, 1992d; Buendia, 1985; Deconchy, 1985; Ayestaran, 1985; Ayestaran & Paez, 1986; Ayestaran, de Rosa, Paez, 1987; Belleli, 1987, 1992; Zani, 1987; Paez, 1987; de Rosa & Iaculo, 1988; Schurmans, 1988; Morvan, 1988; De Roten, 1989; D'Alessio, 1989; Becchi, E., Bondioli, A. Mazzoleni, M., 1990; de Rosa & Schurmans, 1990a, 1990b
Sessualità, ruoli socio-sessuali e gender	
Bernstei & Cowan, 1975; Goldman & Goldman, 1982; Hult, 1984; Jagstaidt-Janet, 1984; Amman-Gainotti & Sellardi, 1989	Dolse & Weinberger, 1972; Deschamps & Doise, 1975; Giarni <i>et al.</i> , 1983; Aebischer, 1985; Lloyd & Smith, 1985; Duveen & Lloyd, 1986; Lloyd, 1986; Lloyd, Duveen, Smith, 1988; Lorenzi-Cioldi, 1988
Corpo	
Munari <i>et al.</i> , 1976; Crider, 1981 Amann-Gainotti, 1987, 1988	Jodelet, 1984a
Organizzazione sociale e Istituzioni	
Economia:	
<i>(concetti di lavoro, ricchezza, proprietà, distribuzione, classe soc. ecc.)</i>	
Jahoda, 1979, 1981; Webley, 1983; Berti, & Bombi, 1981; Ajello, 1984, 1989; Burgard, Cheyne & Jahoda, 1989	Vergés, 1984, 1987; De Polo & Sarchielli, 1983, 1987; Bellelli, Morelli, Petrillo, Serino, 1983; Silem, 1981; Ripon, 1983; Abric, 1984; Emler & Dickinson, 1985; Duveen & Shields, 1985; Mannetti & Tanucci, 1988; Grize, Vergés, & Silem, 1988
Politica:	
<i>(concetti di governo, legge, sistema penale, patria, straniero, ecc.)</i>	
Piaget & Weil, 1951; Danziger, 1958; Jahoda, 1964; Adelson & O'Neil, 1966; Adelson, Green & O'Neil, 1969; Greenstein, 1969, 1974, 1975; Tapp & Kohlberg, 1971; Connell, 1970, 1971; Furth, 1978; Ajello, 1984; Amann-Gainotti, 1984	Percheron, 1974; Percheron, Bonnal, Boy, Dehan, Grunberg & Subileau, 1978; Robert P. & Faugeron C., 1978; Vala, 1981; Louis-Guerin & Brillon, 1984; Pierre-Puységur & Corroyer, 1986, 1987; Almodovar, 1988; Pogliani & Quadrio, 1988; Quadrio & Venini, 1988; Nigro & Galli, 1988; Quadrio, Catellani & Sala, 1988; Quadrio & Magrin, 1988

Istituzioni e ruoli istituzionali, servizi sociali:	
<i>(famiglia e sue trasformazioni, infanzia come categoria sociale, scuola, ospedale, trasporti...)</i>	
Bredzinsky, Singer & Braff, 1985; Furth, 1976, 1980; Scabini, 1984; Goodnow <i>et al.</i> , 1985, 1988; Arcuri, De Negri Trentin & Salmaso, 1988; D'Alessio & Venini, 1988	Gilly, 1980, 1986; Mollo, 1974, 1986; Emiliani, 1982; Emiliani, Zani, Carugati, 1982; Emler, Ohana & Moscovici, 1987; Chombart de Lawve, 1979, 1986; Audigier <i>et al.</i> , 1986; Palmonari & Zani, 1989; Corsaro, 1990; D'Alessio, 1990; Molinari & Emiliani, 1990; Petrillo, 1990
Città, ambiente urbano e rurale	
Sfondrini, 1982; Gaetti e Venini, 1982; Axia, 1986;	Ledrut, 1973; Milgran & Jodelet, 1976; Bonnes, 1980; Jodelet, 1982; Milgran, 1984; Bonnes, Jodelet, Kruse & Stringer, 1987; Chombart de Lauwe, 1987; de Rosa, Ardone, Bonnes, 1988; de Rosa, 1988c
Tecnologia:	
<i>(circuiti elettrici, informatica, radioattività, etc...)</i>	
Turkie, 1984; Mason & Varisco, 1987	Tiberghien, Delacotte, 1976; Singer-Bensaid, 1984a, 1984b; De Grada, Ercolani, Areni, Sensales, 1987; Elejabarrieta, 1987; Galli, Nigro, 1987; Nigro, Galli, Poderico, 1988; Desautels J., Avadon M., Larochelle, 1988; Schiele & Boucher, 1989; Vergés, 1984, 1987, 1991

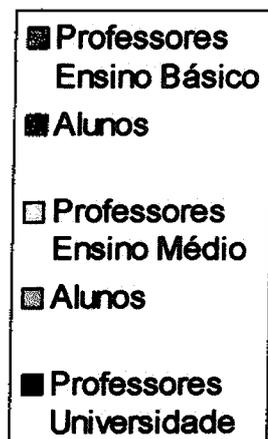
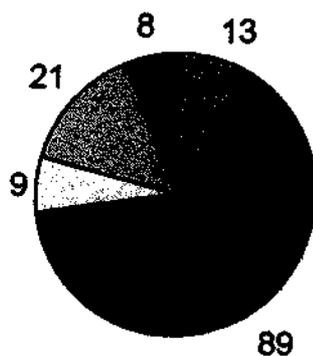
Fonte: DE ROSA, Annamaria, 1992.

Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa

CHILE



BRASIL



Quadro 4 – Dados Gerais – Chile

Nombre oficial: República de Chile

Forma de gobierno: Democracia republicana.

Superficie: 2.006.626 Km² (Incluyendo el Territorio Antártico Chileno)

Población: 14.768.000 habitantes.

Composición étnica: Blanco Y mestizos (89,7%), mapuches (9,6%), aymaras (0,5%), polinésicos (0,2%).

Idioma: Español.

Religión: Católicos (89%), protestantes (11%).

PIB per capita: US\$ 8.000.

Crecimiento del PIB en el último año: 6,5% (1996).

Paridad de su moneda frente al dólar: US\$ 1 = 455 pesos.

Balanza comercial: US\$ -1.300 millones.

Principales recursos económicos: Cobre, pescado, madera, hierro, acero, papas, azúcar, frutas.

Principales productos exportados: Cobre, productos industriales, frutas y verduras.

Principales socios comerciales en América: Estados Unidos, Canadá, México, Argentina, Venezuela, Colombia, Ecuador, Bolivia.

Desempleo: 6,1%.

Analfabetismo: 5%.

Fonte: El Mercurio, 15 de abril de 1998.

Quadro 5 – Matrícula VIII Região

NÍVEL EDUCATIVO	TOTAL		Municipal		Part. Subvenc.		Part No Subvenc.		Corporacionaes	
	Abs.sexos	Mujeres	Abs.sexos	Mujeres	Abs.sexos	Mujeres	Abs.sexos	Mujeres	Abs.sexos	Mujeres
TOTAL	424.772	209.124	293.656	145.415	94.836	45.918	26.264	13.431	10.016	4.360
Prebásica	32.658	16.138	20.517	10.088	8.671	4.323	3.470	1.727	0	0
Especial	2.700	1.130	1.656	708	1.044	422	0	0	0	0
Total Básica	291.979	141.465	208.512	100.332	67.920	33.256	15.547	7.877	0	0
Total Media	97.435	50.391	62.971	34.287	17.201	7.917	7.247	3.827	10.016	4.360
Media H. C.	61.173	34.571	44.224	25.347	9.702	5.397	7.247	3.827	0	0
Media T. P.	36.262	15.820	18.747	8.940	7.499	2.520	0	0	10.016	4.360

Fonte: División de Planificación y Presupuesto

Quadro 6 - Educação - Brasil

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - 1996

Dependência Administrativa	Matrículas	%
Federal	2.477	0,06
Estadual	759.187	17,78
Municipal	2.489.225	58,29
Particular	1.019.487	23,87
Total	4.270.376	100,00

MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL - 1996

Região	Ensino Fundamental	%
Norte	2.820.531	8,5
Nordeste	10.475.469	31,6
Sudeste	12.958.674	39,1
Sul	4.475.774	13,5
Centro-Oeste	2.400.822	7,2
Brasil	33.131.270	100,00

PROMOÇÃO, REPETÊNCIA E EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

	1ª série do ensino fundamental (%)			5ª série do ensino fundamental (%)		
	P	R	E	P	R	E
1981	41	57	2	56	34	10
1985	47	51	2	50	40	10
1990	53	46	1	51	41	8
1993	52	47	1	57	36	7
1995	55	44	1	60	35	5
1996	55	44	1	61	34	5

1ª série

5ª série

MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO - 1996

Região	Ensino Fundamental	%
Norte	371.454	6
Nordeste	1.202.573	21
Sudeste	2.815.026	50
Sul	937.937	16
Centro-Oeste	412.087	7
Brasil	5.739.077	100,00

PROMOÇÃO, REPETÊNCIA E EVASÃO NO ENSINO MÉDIO

	1ª série do ensino fundamental (%)		
	P	R	E
1981	54	35	11
1985	50	40	10
1990	47	42	11
1993	56	36	8
1995	55	35	10
1996	56	34	10

PORCENTAGEM DE ESCOLAS COM ACESSO A RECURSOS – 1995

	Ensino fundamental 4ª série	Ensino fundamental 8ª série	Ensino médio 3ª série
Biblioteca	61,6	81,2	88,9
Laboratório de Ciências	18,9	44,7	58,3
Livros	90,1	92,5	94,8
Quadro-negro	98,4	99,1	99,9
Televisão	68,2	85,2	87,7
Computador	20,2	42,8	54,1

APROVEITAMENTO MÉDIO DOS ALUNOS DE ENSINO BÁSICO – 1995

	4ª série do ensino fundamental		8ª série do ensino fundamental		3ª série do ensino médio	
	Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
Norte	44,4	26,1	61,4	31,1	61,6	32,2
Nordeste	46,4	27,2	57,2	30,4	59,3	32,5
Sudeste	51,5	31,2	69,3	38,4	68,6	36,8
Sul	50,5	29,6	68,2	36,6	67,8	36,5
Centro-Oeste	50,7	29,9	66,4	35,5	68,1	37,2
Brasil	49,4	29,5	65,9	35,8	66,1	35,6

SALÁRIO MÉDIO DOS PROFESSORES*

	Magistério	Licenciatura curta	Licenciatura plena	Carga horária
AC	140,42	202,20	269,65	20h
AL	192,00	248,60	349,44	20h
AM	300,00	-	570,00	20h
AP	241,04	296,49	364,68	20h
BA	184,12	222,18	272,86	20h
CE	173,26	268,79	333,38	20h
DF	847,98	976,81	1.137,79	40h
ES	222,47**	270,67**	316,65**	25h
GO	129,69	156,92	189,87	20h
MA	200,00	413,08	553,59	20h
MG	255,04	381,17	458,74	24h
MS	168,16	217,24	266,32	22h
MT	106,99**	112,35**	138,47**	20h
PA	112,00**	112,00**	148,94**	20h
PB	104,00	130,00	160,00	40h
PE	280,00	-	450,93	40h
PI	143,05	147,67	170,78	20h
PR	257,00	-	340,00	20h
RN	170,57	205,73	274,36	40h
RJ	225,92	251,36	315,36**	20h-16h**
RO	433,00	612,56	775,00	40h
RR	259,45	-	368,00	40h
RS	210,00	164,10	250,00	20h
SC	360,61	389,52	497,23	40h
SE	273,80	313,97	604,28	40h
SP	573,10	582,96	593,09	40h
TO	350,00	472,00	713,00	40h

*ensino básico da rede pública estadual, em início de carreira, no mês de junho de 1997

** Piso salarial

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PORCENTAGEM – 1991 E 1996

	Pré-escolar		Fundamental		Médio	
	1991	1996	1991	1996	1991	1996
Nº professores	166.917	219.518	1.295.965	1.388.247	259.380	326.827
1º grau incompleto	5,8	7,4	5,6	4,6	0,0	0,0
1º grau completo	13,1	8,7	5,2	4,4	0,3	0,3
2º grau completo	64,0	65,7	48,2	47,2	16,2	13,3
3º grau completo	17,1	18,2	41,0	43,8	83,4	86,4

ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO COM 15 ANOS OU MAIS – 1991 E 1996

	1991	1996
Homens	19,8	14,48
Mulheres	20,3	14,81
Urbana	14,2	10,73
Rural	40,5	31,22
Total	20,1	14,48

Fonte: Almanaque Abril 1998. Brasil e Mundo. Editora Abril, São Paulo.

Quadro 7 - Índices de Desenvolvimento Humano – Rio Grande do Sul

OS NÚMEROS DO RIO GRANDE DO SUL EM 1996

Esperança de vida ao nascer	70,84 anos
Taxa de alfabetização de adultos	92,81%
Taxa combinada de matrícula nos três níveis de ensino	79,37%
Produto interno Bruto (PIB) por pessoa, ao ano	US\$ 7.395
IDH e lugar no país	0,869 (1º lugar)

EVOLUÇÃO DO IDH DO RIO GRANDE DO SUL

Ano	Expectativa de vida	Alfabetização	PIB por pessoa	IDH	Posição no país
1970	64,52 anos	81,6%	US\$ 2.749	0,631	4º
1980	65,80 anos	87%	US\$ 5.971	0,808	3º
1991	69,75 anos	90,40%	US\$ 5.582	0,845	3º
1995	70,62 anos	92,20%	US\$ 7.131	0,863	3º
1996	70,84 anos	92,81%	US\$ 7.395	0,869	1º

Fonte: Zero Hora

Quadro 8 - Índices de Evasão no Rio Grande do Sul

Evasão

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1991	8,98	19,86
1992	8,14	18,60
1993	8,09	18,50
1994	7,89	17,46
1995	7,32	16,94
1996	7,15	15,97
1997	6,00	13,62

Fonte: Zero Hora

Quadro 9 - Índices de Reprovação no Rio Grande do Sul

Reprovação

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1991	17,69	19,08
1992	18,08	21,15
1993	17,09	19,97
1994	21,10	23,26
1995	20,89	23,47
1996	18,94	20,82
1997	15,86	16,53

Fonte: Zero Hora

Quadro 10 - Rede Escolar do Rio Grande do Sul

NÍVEIS DE ESCOLARIDADE EM NÚMERO MÉDIO DE SÉRIES ESCOLARES COMPLETAS

Unidade da federação e domicílio	Pessoas de 10 a 14 anos		Pessoas de 15 a 17 anos		Pessoas de 18 a 24 anos		Pessoas de 25 a 29 anos		Pessoas de 30 a 39 anos		Pessoas de 40 a 49 anos		Pessoas de 50 anos e mais	
	1990	1995	1990	1995	1990	1995	1990	1995	1990	1995	1990	1995	1990	1995
Rio Grande Sul	3,7	4,0	5,8	6,5	6,8	7,4	7,3	7,3	6,7	7,2	5,3	6,2	3,6	4,1
Urbana	3,8	4,1	6,2	6,6	7,5	7,8	7,8	7,7	7,4	7,7	6,0	6,8	4,2	4,6
Rural	3,4	3,9	5,0	6,2	5,2	5,8	5,8	5,5	4,8	4,9	3,3	3,9	2,4	2,8

**Quadro 11 - Demonstrativo do nº de estabelecimentos de ensino
RME/SMED/PORTO ALEGRE – 1985/1995**

Modalidades de Ensino	MATRÍCULA INICIAL (MARÇO)										
	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
1º Grau	13	13	16	19	27	28	28	29	34	36	37
2º Grau	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Escolas Infantis*	-	-	-	-	-	-	-	18	21	30	30
Jardins de Praça	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Escolas Especiais	-	-	-	1	1	2	4	4	4	4	4
Educ. Jovens e Adultos**	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1
TOTAL	22	22	25	29	37	40	42	61	69	80	81
Creches Comunitárias Conveniadas PMPA/SMED									40	60	70

* Escolas Infantis, dados de Abril/92 (foi o 1º dado destas Escolas).

** Educ. Jovens e Adultos, dados correspondentes às matrículas no Centro Municipal, nas Escolas da RME, nos órgão da PMPA e outros, dados a partir de setembro de 1989.

Fonte: Informática/SMED - 1995

**Quadro 12 - Demonstrativo da matrícula inicial
RME/SMED/PORTO ALEGRE – 1985/1995**

MATRÍCULA INICIAL (MARÇO)	MATRÍCULA INICIAL (MARÇO)										
	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
1º Grau	10320	11865	13098	14652	19996	21892	23112	23534	27784	27995	29004
2º Grau	1617	1579	1485	1347	1359	1344	1330	1375	1412	1361	1366
Escolas Infantis*	-	-	-	-	-	-	-	1529	2228	2647	3509
Jardins de Praça	461	488	479	469	457	465	461	454	442	434	445
Jardins Escolas	787	785	842	1208	2202	1983	1954	1994	2164	1897	2099
Escolas Especiais	-	-	-	-	28	90	79	201	287	242	269
Classes Especiais	172	248	233	186	190	158	85	40	39	41	39
SUBTOTAL	13357	14965	16137	17862	24232	25932	27021	29127	34356	34617	36731
Educ. Jovens e Adultos**	-	-	-	-	-	700	940	1080	2340	2409	2430
TOTAL	13357	14965	16137	17862	24232	26632	27961	30207	36696	37026	39161
Creches Comunitárias Conveniadas PMPA/SMED										3186	4113

* Escolas Infantis, dados de Abril/92 (foi o 1º dado destas Escolas).

** Educ. Jovens e Adultos, dados correspondentes às matrículas no Centro Municipal, nas Escolas da RME, nos órgão da PMPA e outros, dados a partir de setembro de 1989.

Fonte: Informática/SMED - 1995

Quadro 13 – Classificação distúrbios de aprendizagem

Matrix Showing Examples of Intellectual Competencies x
Cognitive Function

<i>Ability to:</i>	language	spatial/ temporal	visual	math	Knowledge of body	social	practical
notice patterns/und erstand concepts	doesn't recognize typical language form & sequence	lacks a sense of how buildings & communities are laid out. Doesn't notice what typically occurs on a weekday	doesn't understand the meaning derived from prefixes, root words and suffixes	doesn't grasp that 4x4 is same as 8x2 or 20-4	movement is arrhythmic. Is unaware of symmetry of body or what movement conveys	doesn't notice salient aspects of context so misjudges social situations, paces behaviours poorly	doesn't notice how others organize time and tasks
think symbolically	interprets language literally	doesn't understand geometry or diagrams or maps	lacks the concept of what written language is & is intended to do	doesn't realize math is a language of quantity	doesn't understand meanings others derive from dress, cleanliness, social space, touch, gesture	Difficulty understanding what relationships give to & mean to people	doesn't realize why others organize time, tasks
reflect	doesn't think about impact of what s/he's about to say before speaking	doesn't preplan use of space of time or critique how well s/he's done	fails to check work or to notice errors or omissions	attacks a math problem without careful assessment of what is asked	doesn't preplan clothes needed to buy or clothing s/he should wear	doesn't take audience into account before acting. Doesn't critique own behaviour	doesn't preplan task or critique use of time for errands or chores
handle complexity	confused when listening to a long conversation	forgets way around the city or a building	forgets how words look or are spelled. Can't read long word	overwhelme d by several math problems on a page	unable to do different movements with hands & feet simultaneously	difficulty juggling several relationships	difficulty juggling several chores or errands
function adaptively and flexibly	unable to express self in different ways to be understood	doesn't generate alternative possibilities for organizing belongings	unaware of alternative ways of decoding a word	has only one rote strategy for each kind of math	unaware of different ways of using his/her body to do things	limited repertoire of social behaviours	unaware of alternative ways of organizing tasks & time
attend and remember	doesn't notice difference between letters that sound alike (m, n)	doesn't notice kinds of clothing others wear or how clothing is arranged on body	doesn't notice difference between letters that look alike (p, q, b)	doesn't notice difference between an addition sign & multiplicati on sign	doesn't notice that hair is messy, face is dirty & buttons are not aligned	doesn't notice subtle social behaviours such as hints	doesn't notice house cleaning to be done, or groceries to be bought
effect appropriate judgments	makes erroneous connections	allots too little time to execute commitments or anticipates they'll take longer than they actually will	makes "wild" guesses when reading words	makes outlandish estimates	amount of touch, movement & use of social space makes others uncomfortable	is tactless, blunt. Poor sense of who is likely to befriend him	doesn't reprioritize & reorganize own schedule to get important tasks done

Fonte: Crelock, Carol, Kronick, Doreen...

Quadro 14 – Níveis educacionais - Chile**NIVELES EDUCACIONALES, CURSOS Y EDADES**

Nível	Curso	Edad de la mayoría de los alumnos al finalizar el nivel	Abreviatura
1	1° y 2° Básico	8 años	NB1
2	3° e 4° Básico	10 años	NB2
3	5° Básico	11 años	NB3
4	6° Básico	12 años	NB4
5	7° Básico	13 años	NB5
6	8° Básico	14 años	NB6

Fonte: Ministerio de Educacion

