

FRACASSO OU INJUSTIÇA ESCOLAR? DAS IMPOSSIBILIDADES DO ALUNO À COMPREENSÃO DO FENÔMENO

School failure or injustice? from the student's impossibilities to understanding the phenomenon

Clóvis Trezzi
Universidade La Salle de Canoas, RS, Brasil

Tatiana das Chagas Bezerra Mendes
Universidade La Salle de Canoas, RS, Brasil

Informações do artigo

Recebido em 21/09/2023

Aceito em 18/10/2023

doi: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2023.n258.p70-85>

Copyright (c) 2023 Clóvis Trezzi e Tatiana das Chagas Bezerra Mendes



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Você é livre para:

Compartilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer meio ou formato.

Adaptar — remixar, transformar e construir sobre o material para qualquer finalidade, mesmo comercialmente.

Como ser citado (modelo ABNT)

TREZZI, Clóvis; MENDES, Tatiana das Chagas Bezerra.

Fracasso ou injustiça escolar? Das impossibilidades do aluno à compreensão do fenômeno. **Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades**. Salvador/Recife, v.

48, n. 258, p. 70-85, jan./abr. 2023. DOI:

<https://doi.org/10.25247/2447-861X.2023.n258.p70-85>

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o chamado fracasso escolar. Questiona a ideia de fracasso, argumentando que é preciso pensar na responsabilidade pelo mesmo. Partindo de estudos que apontam a desigualdade educacional como um dos fatores que conduz ao que se convencionou chamar de fracasso, aponta alguns fatores que podem ser responsáveis pelos baixos índices de aprendizagem na escola brasileira, tanto de alunos mais pobres quanto de mais ricos. O artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, assumindo o estilo de um ensaio. Dialogando com autores contemporâneos, brasileiros ou não, fala sobre a questão da justiça escolar, que está na base da ideia do fracasso. Critica o Estado pelo discurso que normaliza a desigualdade social e educacional. Aponta a formação de professores como um ponto de partida para a superação das distorções que levam a aceitar o discurso de senso comum que coloca no estudante a culpa pelo próprio fracasso. Por fim, conclui que, mais do que rotular os estudantes com palavras como sucesso ou fracasso, é preciso compreender as causas que conduzem à não aprendizagem para começar a superar as dificuldades.

Palavras-chave: Desigualdades. Fracasso escolar. Formação de professores.

Abstract

This paper aims to analyze the so-called school failure. It questions the idea of failure, arguing that it is necessary to think about responsibilities. Based in studies that consider the educational inequality as one of the factors that leads to what is conventionally called failure, it points out some factors that may be responsible for the low learning rates in Brazilian schools, both among poorer and richer students. The article is characterized as bibliographical research, assuming the style of an essay. Dialoguing with contemporary authors, Brazilian or foreign, talks about the issue of school justice, which is the basis of the idea of failure. Criticizes the State for the discourse that normalizes social and educational inequality. It points to teacher training as a starting point for overcoming the distortions that lead to accepting the common-sense discourse that places the blame for their own failure on the student. Finally, it concludes that, more than labeling students with words such as success or failure, it is necessary to understand the causes that lead to non-learning in order to begin overcoming difficulties.

Keywords: Inequalities. School failure. Teacher training.

INTRODUÇÃO

O fantasma do fracasso escolar ronda o imaginário da educação brasileira desde que esta se constituiu como uma atividade sistemática e organizada, com pretensão de

universalidade. Um dos questionamentos sobre esse fantasma – que pode assumir a mesma conotação platônica de *phantasma*, como um simulacro ou imagem que não corresponde à realidade – é: quem é responsável pelo fracasso? O senso comum pode levar a focar o problema no aluno, seja pela baixa capacidade financeira ou por outros motivos, como o desinteresse das famílias no acompanhamento escolar dos filhos.

Para discutir o chamado fracasso escolar, este artigo faz uma pesquisa de caráter qualitativo. Utilizando de pesquisa bibliográfica, resgata junto à pedagogia tradicional do século XVII a ideia de que é papel da escola evitar que os estudantes fracassem. Dialoga com autores contemporâneos sobre a questão da injustiça escolar; segue a trilha de Dubet (2004) questionando sobre a escola justa e perguntando se a raiz do fracasso escolar não está justamente nas injustiças educacionais.

No Brasil, as desigualdades educacionais são escancaradas, como é apontado por Libâneo (2012). Sabe-se que não existe somente um tipo de educação, um modelo universal que possa servir a todas as sociedades. Contudo, de acordo com Paro (2011), a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade deveria estar ao alcance de todos.

O assunto não se esgota em si mesmo. A desigualdade social e educacional no Brasil é clara e remonta a tempos históricos; o que se discute aqui é a relação entre essas desigualdades e o que se convencionou chamar de fracasso escolar, mas que se poderia facilmente chamar de fracasso da escola ou da sociedade organizada.

Mesmo diante da universalização do ensino, obrigatória desde a Constituição de 1988 (TREZZI, 2022), que enfatiza a garantia do direito de todos à educação escolar, o que se presencia é a distinção de acesso à cultura entre os alunos. Este problema atinge majoritariamente crianças de baixa renda, o que, de acordo com Bourdieu e Passeron (1992), não pode ser considerado o único fator responsável pelo fracasso escolar.

Para desenvolver essa pesquisa bibliográfica, seguindo os passos indicados por Gil (2002, p. 44), primeiramente foram selecionados textos mais recentes que discutem a questão do fracasso escolar. Partindo das ideias de Patto (2022), passou-se pesquisar outros autores que ajudassem a compreender desde quando se discute o assunto no Brasil. Os autores descobertos estão mencionados neste trabalho, dos quais se destacam Trezzi (2022) e Libâneo (2012).

As discussões presentes neste artigo resultam em um questionamento mais profundo sobre quem é de fato responsável pelo que se convencionou chamar de fracasso escolar. Não se fala em culpa, mas em responsabilidade, e se procura apontar caminhos de superação.

FRACASSO ESCOLAR OU FRACASSO DA ESCOLA?

Estamos acostumados a lidar com o tema da crise na educação brasileira. Esta discussão existe pelo menos desde os anos 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO et al, 2010) e a publicação do livro “A crise brasileira da educação” (MENUCCI, 1934). Da mesma forma, o tema do fracasso escolar é recorrente. Patto (2022) publicou, em 1990, a primeira edição do livro “A produção do fracasso escolar”. Muito antes, em 1972, William Glasser publicou “Escolas sem fracasso”. Seguindo esta linha, encontramos muitos exemplos de estudos e discussões sobre o tema.

Temos, portanto, elementos suficientes para afirmar que estes não são temas novos na pesquisa educacional brasileira, o que leva à pergunta: se tanto se discutiu e pesquisou no passado sobre o assunto, por que os indicadores escolares ainda apontam claramente que há estudantes que não possuem conhecimentos mínimos para a fase da escolarização em que se encontram? (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021).

Em 2022 Trezzi, Pauly e Tagliavini publicaram um artigo intitulado “A gente quer inteiro e não pela metade: paradigmas estéticos para a educação pública brasileira” (TREZZI; PAULY; TAGLIAVINI, 2022), no qual destacam a necessidade de olhar além das aparências: não basta a existência de vagas para todos os alunos, atendendo a pretensão de universalização prevista pela Constituição Federal de 1988. É preciso que esse direito seja atendido por inteiro, ou seja, que se garanta ao mesmo tempo a necessidade de permanência e a qualidade da educação. Na mesma linha Trezzi (2022) publicou outro artigo mostrando que isso é mais do que um direito constitucional: é uma questão de justiça social.

A discussão de senso comum escolar se acostumou a responsabilizar o próprio aluno pelo fracasso, atribuindo a ele dificuldades de aprender. Patto (2022, p. 161) aponta um “discurso fraturado”, tanto de parte da linguagem oficial quanto dos discursos elementares de pesquisadores. Há “uma contradição fundamental que pode estar instalada no âmago do discurso educacional sobre o fracasso escolar”. (PATTO, 2022, p. 164). Essa contradição dificulta, inclusive, a organização de políticas públicas que dialoguem com essa realidade.

Esta maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém (PATTO, 2022, p. 165).

Conjuntamente com o “discurso fraturado” temos o que Libâneo (2012) chama de “dualismo perverso da escola pública brasileira”, ou seja, uma relação de classes aparentemente insuperável: uma “escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 13). Essa dualidade, que pode facilmente ser identificada nos indicadores de escolarização (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021), torna ainda mais difícil a necessária discussão sobre o tema e a implantação de políticas públicas que garantam a todos não apenas o acesso, mas a permanência na escola com todos os direitos assegurados (TREZZI, 2022). O direito de aprender sem fracassar é inerente ao direito à vaga na escola pública.

A própria identidade da escola moderna mostra que esta surgiu com o objetivo de evitar o fracasso do sujeito na sociedade. La Salle (2012), um dos principais pedagogos franceses do século XVII, faz ver que uma criança alfabetizada “é capaz de tudo” (LA SALLE, 2012, p. 197). O principal papel da escola, para La Salle, era preparar para a vida, de tal forma que quando o jovem saísse da escola tivesse conhecimentos suficientes para organizar-se na sociedade.

Expressamos aqui uma diferença não tão sutil entre “fracasso escolar” e “fracasso da escola”. Embora o termo “escolar” designe exatamente o que é referente à escola, compreende-se que ele exprime o fracasso de algo que acontece na escola, ou seja, dos processos de escolarização. Já quando falamos em fracasso da escola queremos justamente atribuir um juízo de valor ao afirmar que quem fracassou não foi a escolarização, mas a escola enquanto instituição. Esse posicionamento servirá de norte para as discussões que se estabelecem a seguir.

A SOCIEDADE E O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso na escola não tem uma única causa ou apenas um fator gerador. Trezzi (2022, p. 12) diz que “mais injusta é a escola, quando se normaliza o discurso de que essa desigualdade é natural”. O autor parte da premissa que a desigualdade educacional, que

tende a produzir o fracasso escolar, é uma construção histórica e social que nasce justamente do discurso proveniente de regimes totalitários. Patto (2022) faz uma análise mais completa, apontando fatores históricos, psicológicos, sociais, bem como o pensamento político-econômico e teorias educacionais como as crítico-reprodutivistas. O que Trezzi e Patto têm em comum é a ideia de que o fracasso escolar não se justifica sozinho e nem se sustenta sem o discurso que foi sendo produzido sobre ele.

A culpabilização do aluno e de sua família tornou-se parte do discurso oficial. De acordo com Patto (2022), as ideias racistas próprias do século XIX ajudaram a moldar o ideário de que as crianças negras e pobres são menos capazes.

É bem verdade que as condições de vida da criança interferem na sua capacidade de aprender. Não é possível colocar em pé de igualdade uma criança que tem boas condições financeiras e condições de estudar em escolas melhor estruturadas e uma que mal tem o que comer. Cabe perguntar: uma criança mal alimentada que tem dificuldades de aprendizagem fracassou na escola se não conseguiu a aprovação?

Embora muitas crianças com dificuldade de aprendizagem sintam-se felizes e bem ajustadas, algumas [...] desenvolvem problemas emocionais relacionados. Esses estudantes tornam-se tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem, desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso. (STRICK; SMITH, 2001, p.16).

A classe social à qual o sujeito pertence difere no acesso aos itens básicos necessários à sobrevivência. Não raro, a escola se depara com crianças que chegam esperando ansiosamente pela hora do lanche, o que dificulta a concentração e pode acarretar em dificuldades para aprender. A merenda escolar acaba se tornando a principal refeição do dia para muitas crianças.

Nessa problemática está implícita a questão da cidadania, discutida por Holston nos seguintes termos: "A cidadania brasileira se caracteriza [...] pela sobrevivência do seu regime de privilégios legalizados e desigualdades legitimadas." (HOLSTON, 2013, p. 22).

A legitimação do discurso sobre a desigualdade reforça o problema (TREZZI, 2022). Mais do que naturalizar a ideia de que a segregação social é algo normal na sociedade, ela justifica a negação dos direitos básicos a uma grande parcela da população que está excluída deles. O discurso sobre o fracasso escolar passa por um processo semelhante: legitima-se a

ideia de que o estudante que consegue boas notas tem sucesso, ao passo que aquele que não consegue aprender o suficiente fracassou.

Convém lembrar: numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o “talento” é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio; mais do que isto, numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição da superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade de seus membros só pode resultar num grande mal entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado (PATTO, 2022, p. 87).

Não se pode atribuir a causa do fracasso escolar somente à pobreza, pois encontram-se crianças que mesmo em situações desfavoráveis conseguem ter um bom desempenho na escola. Além do fator pobreza, há que se pensar em outros fatores que contribuem para o desenvolvimento da criança. Eles podem ser, por exemplo, de natureza econômica, política, cultural ou familiar. Contudo, são as desigualdades impactam de forma significativa em todos esses fatores.

A ESCOLA E O FRACASSO ESCOLAR

Ao denunciar o “dualismo perverso” da escola pública brasileira, Libâneo (2012) afirma que “a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social”. (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Isso porque, segundo o autor, em nome da universalização do ensino, precariza-se o saber. A ideia de universalização está focada no acesso à escola, e não no acesso ao conhecimento.

Charlot (2005, p. 143) também afirma que “a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito”. Quando à escola pública é atribuída a função de incluir as crianças que estão à margem da sociedade e excluídas pelo sistema, ela deixa de cumprir sua função maior de garantir o direito à aprendizagem. As escolas públicas passam a ser “consideradas, erroneamente, no Brasil, as escolas dos pobres” (TREZZI, 2022, p. 8).

O aumento na demanda por vagas nas escolas públicas decorrentes do direito constitucional à educação ocorreu em descompasso com a atenção a ser dispensada aos estudantes para que a todos seja garantido o direito à aprendizagem. Isso gera, segundo Charlot (2005, p. 144), “um fracasso em massa dos alunos, com iletrismo, abandonos, repetências etc.”.

O fracasso apontado por Charlot pode ser percebido quando adolescentes terminam a educação básica semialfabetizados. O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 25) mostra que o nível de aprendizagem adequada ao final da terceira série do ensino médio varia muito entre as classes sociais. Em Língua Portuguesa, por exemplo, é de 28,2% nas camadas mais pobres contra 57,6% nas camadas mais ricas. Essa variação, que aumenta ainda mais na matemática (4,9% dos mais pobres contra 19,2% dos mais ricos) mostra que existe um tipo de fracasso que vai além do individual. Até mesmo a “escola do conhecimento para os ricos” (LIBÂNEO, 2012, p. 13) está falhando no cumprimento do seu papel de ensinar.

Outra questão no referente à inequidade escolar apontada pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 33) é a discrepância no acesso à creche e à educação infantil: todos os indicadores negativos de acesso se referem às populações preta e parda. Esses índices coincidem com as populações mais pobres e com os habitantes da zona rural.

Torna-se muito difícil falar em igualdade no direito à educação quando alguns saem na frente. Pode-se dizer que há um modelo elitista de ensino que enfatiza a igualdade de direitos, mas age no interior da escola a partir de uma forma desigual de educação.

Paro (2011, p. 26) define a educação como “a apropriação da cultura produzida historicamente”. Essa apropriação tem dois efeitos: o primeiro é a preservação do acervo cultural e o segundo “a forma pela qual cada indivíduo se faz humano-histórico, processando-se sua necessária atualização histórico-cultural [...] reduzindo-se a defasagem que há entre o estado natural e a cultura vigente”. (PARO, 2011, p. 26).

Paro (2011, p. 25) critica justamente “a estrutura autoritária atualmente vigente na escola”, que não permite a criação do sujeito sócio-histórico ao assumir o conteúdo como elemento mais importante no processo educativo.

[...] o que mais importa é ter-se apropriado dos conhecimentos para transmiti-los adequadamente. O bom professor de Matemática é aquele que conhece muito bem Matemática, o bom professor de Geografia é aquele que tem bons conhecimentos de Geografia, e assim por diante. (PARO, 2011, p. 23).

A “apropriação da cultura socialmente construída” (PARO, 2011, p. 26) prescinde da educação bancária, conteudista, decidida de cima para baixo, que também é criticada por Freire (2009). O modelo bancário afronta mais diretamente aqueles que já têm como ponto de partida da vida escolar a inequidade. Ele exige que todos se rendam aos mesmos conteúdos, além de requerer um acompanhamento familiar que grande parte das famílias de baixa renda não tem condições de ofertar.

Nesse contexto a escola, que tem o papel de ensinar, acaba solidificando o processo de exclusão. Por ser um espaço de encontro de diferentes sujeitos, advindos de diversos meios sociais e culturais, estes acabam sendo invisibilizados. Torna-se um local de tensões e conflitos, distanciando-se de seu papel socializador e mediador do saber. Pelo contrário, ao assumir a bagagem cultural de seus alunos, valoriza as diferenças, permitindo a abertura de um espaço para o diálogo e uma postura democrática.

Quando a exclusão é assumida pela instituição, ela acaba sendo, de alguma forma, legitimada. Para exemplificar como se dá essa legitimação, Holston (2013, p. 22) narra como, ao visitar o Brasil durante a ditadura militar, ele estranhava o fato de que a população, em geral, não se reconhecia como cidadã. A palavra “cidadão” referia-se basicamente para identificar alguém “de respeito”, aquilo que mais tarde se convencionou chamar de “cidadão de bem”. Ora, isso se dava justamente porque era o discurso oficial do Estado. Este legitimava a não-cidadania.

Da mesma forma, quando o Estado, representado pela escola pública, parte do princípio de que os baixos índices de aprendizagem, bem como a evasão escolar e os altos índices de reprovação, são considerados como fracasso do aluno, está legitimando a exclusão. Isso porque o discurso de que apenas alguns, privilegiados social e economicamente, podem ter acesso a boas escolas e aos melhores lugares nas Universidades, se torna oficial e aceito pela maioria das pessoas, inclusive por aqueles que acabam se conformando com a situação.

Esse é o lado mais perigoso do discurso (TREZZI, 2022), quando ele se torna oficial e aceito, tornando-se difícil a contestação. Por isso, um olhar crítico sobre as desigualdades e inequidades se torna necessário para que o que se diz sobre o fracasso escolar não seja, por si só, fomentador das desigualdades.

Além desses fatores, é possível ainda perguntar se a escola, da maneira como está organizada, atende aos anseios e necessidades da sociedade e principalmente das crianças e adolescentes. Se a ideia da meritocracia, exposta como um ideal por diversas correntes políticas e ideológicas, não faz sentido devido às desigualdades de acesso e ao discurso legitimador dessa desigualdade, também faz pouco sentido imaginar uma escola igualitária.

A SOCIEDADE E UMA ESCOLA JUSTA

Dubet (2004), a partir da realidade da França, expõe que uma escola justa não é uma escola igualitária, mas aquela que leva em conta as desigualdades de base e luta por superá-las. Uma escola igualitária tenderia a oferecer a mesma coisa a todos os alunos, independentemente da realidade na qual eles estão inseridos. Mas será que é esta a solução para o chamado fracasso escolar?

Na compreensão de Dubet (2004), mais do que uma escola igualitária ou equitativa, é importante pensar uma escola justa, que garanta aos estudantes as competências necessárias para viver em sociedade. Afirma o autor que pensar uma escola justa é fazer um olhar de mão dupla: não apenas evitar que a escola crie suas próprias desigualdades e as fomente. É preciso ainda pensar nos efeitos dessas desigualdades educacionais na sociedade, pois de alguma forma não é justo para a sociedade que adolescentes terminem seus estudos sem conhecer o mínimo necessário para se desenvolverem bem em uma profissão. Essa injustiça não é apenas com o estudante, mas com a sociedade.

Parece claro que não se pode pensar em um sistema de vencedores a todo custo, ou seja, buscar que todos os estudantes tenham o mesmo desempenho escolar. Dubet (2004, p. 551) chama isso de "*slogan vazio*", que não faz sentido algum. Defender esse modelo de escola significa desconhecer as diversas realidades que compõem a vida escolar.

A compreensão de sucesso escolar não está diretamente vinculada ao cumprimento das expectativas que são impostas sobre os estudantes, pois isso cria uma geração de vencedores e vencidos. Os vencedores seriam aqueles que atenderam às expectativas da sociedade, ao passo que os vencidos são aqueles que ficaram (ou foram deixados) para trás.

Para Patto (2022), quando configurada dessa maneira a escola é um campo fértil para perpetuar as ideologias que não permitem mudança. Ela deixa de ser justa para ser opressora,

um campo de dominação, pensado e organizado de cima para baixo. Passa a ser reprodutora de conhecimentos e inverte seu papel, deixando de atuar em favor da sociedade.

Os problemas para a formação de uma escola justa estão além de uma visão exterior ou de simplesmente avaliar as políticas públicas de educação. Dubet (2004, p. 552) diz que “existe uma clara injustiça quando se constata que os filhos das famílias desfavorecidas têm toda chance de ser conduzidos para ocupações não qualificadas”. Embora falando da realidade da França, que conduz automaticamente os alunos com notas mais baixas para o ensino técnico e não permite seu ingresso na universidade, esta afirmação pode ser utilizada também para a realidade brasileira.

Silva (2020, p. 28) aponta o desinteresse dos alunos pelo conteúdo como um dos principais fatores que contribuem para a indisciplina e conseqüente dificuldades de aprendizagem. Os dados da PNAD Contínua Educação 2022 (IBGE, 2022) mostram que o desinteresse pela escola continua sendo o segundo maior motivo de abandono no ensino médio. O desinteresse em geral ocorre quando o estudante percebe que aquilo que está aprendendo não condiz com a sua realidade ou não é relevante para o seu futuro.

Ao abandonarem a escola ou concluírem o ensino médio sabendo menos que o mínimo esperado, os estudantes de baixa renda acabam condenados, como apontado por Dubet (2004), a um trabalho menos qualificado. Ou então, conseguindo trabalhos mais qualificados, poderão entregar à sociedade resultados ruins, como maus profissionais. Esse tipo de injustiça também é provocado por um sistema escolar que não pergunta as razões de ano após ano, os índices de aprendizagem serem baixos.

O fracasso escolar deve ser analisado sob a ótica dos diversos fatores que envolvem a vida escolar, não devendo ela mesma ser excluída desta análise, pois,

[...] esta linha de pensamento coloca que o fracasso é o resultado de um inter-relacionamento mal sucedido entre o aluno que provém de determinados meios sociais e a instituição escolar. É preciso que a escola entenda seu papel social e sua função numa sociedade de grupos muito diversificados (POPPOVIC, 1981, p. 16).

Os sujeitos se formam, subjetivamente, nas suas relações sociais e levam essa cultura ao longo de suas vidas. Dependendo da bagagem cultural de cada sujeito, poderá ser determinado seu sucesso na escola. É a partir daí que se manifestam as desigualdades na vida

escolar, pois quem possui certas facilidades de aprendizagem se sobressairá em relação àqueles que não as possuem.

Esta face da injustiça escolar é nefasta, pois em geral aqueles que têm mais dificuldades são justamente os que se tornam mais indefesos diante da desigualdade de condições. Assim, a condição se perpetua e o problema continua insoluto, sendo muitas vezes disfarçado com situações chamadas de reforma educacional. Nesse caso, todos perdem: a escola, os estudantes, a sociedade e o Estado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Muitos estudantes que terminam a educação básica com nível de conhecimentos abaixo da média esperada se tornam professores. Uma outra pesquisa poderia questionar se este fator tem relação direta com a baixa aprendizagem dos alunos. Aqui queremos discutir a formação de professores como um elemento que pode ajudar a diminuir as desigualdades nos processos de aprendizagem.

As condições de trabalho docente podem ser consideradas responsáveis em parte pelos baixos índices de aprendizagem, pois os professores se deparam com inúmeras situações e dificuldades para desenvolver seu trabalho. Já nos anos 2000 um estudo de Sampaio e Marin (2002) expunha a questão da formação dos professores, dos salários, das condições de trabalho que envolve carga horária, o tamanho das turmas, razão professor/alunos, rotatividade/itinerância, questões de precarização que interferem no trabalho pedagógico.

A crítica à formação dos professores é, de acordo com pesquisa feita por Patto (2022), um dos fatores presentes na realidade escolar. Nessa pesquisa, é apontada uma relação direta entre a formação e a atuação dos professores com os altos índices de reprovação. Embora a culpa não possa ser atribuída aos professores, a pesquisa aponta a precarização do trabalho destes como um fator que impacta diretamente na vida escolar dos estudantes.

Numa época em que as pesquisas desvelam cada vez mais a situação grave do ensino [...], a precariedade das condições de trabalho do professor, sua insatisfação profissional e suas lacunas de formação, sua representação negativa da clientela, a inadequação dos processos de ensino e de avaliação da aprendizagem, a grande mobilidade dos educadores nas escolas que atendem às pessoas mais pobres, a pequena duração da jornada escolar e do ano letivo, a gratuidade apenas nominal

da escola pública, é preciso urgentemente rever as afirmações científicas sobre estas pessoas que muito têm contribuído para manter e agravar este estado de coisas. (PATTO, 2022, p. 545).

Gatti et al (2019, p. 130) apontam um problema preocupante no que tange ao processo de formação de professores: “a perda de cerca da metade dos estudantes dos cursos de licenciatura ao longo do processo”. Essa diminuição tem maior impacto quanto maior é o número da população de estudantes na escola.

As metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação definem a necessidade de se formar professores da educação básica em nível de graduação e pós-graduação. Já as metas 17 e 18 preveem, além da qualificação acadêmica, a valorização profissional dos professores. São elementos que contribuem para que haja também uma qualificação da ação docente.

A pandemia de COVID-19 mostrou que a formação de professores precisa ser ampla. Em muitos locais, a necessidade de se trabalhar de forma virtual pegou professores e alunos de surpresa, sem conhecimento suficiente do ferramental tecnológico à disposição. Da mesma forma que é preciso uma formação docente de qualidade no que tange aos elementos teóricos e práticos que abrangem o fazer educativo, é preciso também uma formação tecnológica.

Para Nóvoa (2022, p. 36), “não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à ‘virtualidade’”. Ou seja, já não há mais uma divisão na sociedade entre analógico e digital. Há uma tensão, que precisa ser superada.

Esse passo, contudo, não parece fácil. Ao mesmo tempo em que há a exigência de professores bem-preparados pedagogicamente, surge a necessidade de formação tecnológica, ou seja, aumenta-se a demanda mantendo-se um mesmo modelo de formação.

Com base nisso, Nóvoa (2022, p. 62) mostra a necessidade de “criação de um novo ambiente para a formação profissional docente”. Para o autor, este novo ambiente implica em uma ligação íntima entre professor, universidade e escola. Ou seja, a escola não pode ser apenas o lugar da prática docente, mas espaço de formação do sujeito, que nela se desenvolve.

Para Dubet (2004, p. 545), o conceito de escola justa tem por base não apenas “aliviar o trabalho dos professores”, mas “tornar esse trabalho mais eficaz”. Para isso, é indispensável que estes tenham condições de trabalho dignas, além de uma formação suficiente que lhes permita atuar em uma escola que dê condições dignas aos alunos.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021, p. 23), a porcentagem de professores com formação na área em que atuam, mesmo no ensino médio, é baixa. Em Língua Portuguesa chega a meros 83,8%, enquanto que em Matemática não ultrapassa os 77,2%. Esta baixa porcentagem de professores formados tem reflexo na formação dos alunos.

A alta porcentagem de alunos que não atingem os objetivos de aprendizagem esperados pelo sistema escolar, portanto, é reflexo de uma série de elementos que estão interligados. O fato de esse “insucesso” ser chamado de fracasso é sintomático. Na verdade, há muita coisa a ser superada para que a culpa pela não aprendizagem não recaia na sua totalidade sobre o estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo favorece a compreensão de que o fracasso escolar é um problema da escola e da sociedade e que, uma vez não sanado, atinge a escola e a sociedade no seu potencial de desenvolvimento, pois estudantes que não aprenderam o suficiente também não serão capazes de se desenvolver profissionalmente da mesma forma que os bem-preparados. Essa face da justiça escolar precisa ser melhor estudada.

Esse quadro é influenciado por diversos fatores que envolvem a vida escolar. Crianças que não são bem assistidas social e economicamente acabam tendo dificuldades para aprender, além de serem aquelas que em geral frequentam as escolas com menos estrutura para atendê-las.

Os fatores sociais e econômicos contribuem para a produção do chamado fracasso escolar pelas condições de vida da criança, o que está interligado a fatores culturais. Quando a pessoa precisa lutar para sobreviver, a cultura, a aprendizagem, são a menor das suas prioridades.

Alguns fatores que ocorrem no interior da escola também colaboram com isso. Um deles é a negação da realidade vivida pelos alunos, quando seus saberes não são considerados nas atividades escolares. A matriz curricular nem sempre contempla as diversidades e os diversos saberes dos alunos e isso dificulta a aprendizagem dos conteúdos.

A formação do sujeito acontece por meio de suas experiências, portanto seu padrão cultural será composto por conteúdos os quais teve acesso. Essa diversidade deve fazer parte

dos conteúdos escolares, o conhecimento prévio dos alunos deve ser verificado por meio de diagnóstico da turma.

A criança com histórico de fracasso escolar não precisa de rótulos que a definam como vulnerável socialmente, mas de uma escola justa que a atenda de acordo com as suas necessidades, para além do acolhimento social. O direito fundamental à escola de qualidade é para todas as crianças.

Contudo, a prática pedagógica da escola deve ser conjunta e envolver todos os sujeitos da instituição escolar. Este pode ser o ponto de partida para se tentar vencer o obstáculo das desigualdades e melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, que devem ser formados, integralmente, como seres humanizados e capazes de tomar decisões, críticos e reflexivos, para atuar politicamente na sociedade.

Portanto, para se compreender as dificuldades na aprendizagem na educação brasileira, é necessário analisar as formas como se trabalham as desigualdades, de modo que essas explicitem a existência de contradições no interior das unidades escolares e permitam, pelo confronto da teoria e da prática, a busca de alternativas para combater as situações de fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2021. Todos pela Educação/ Moderna; 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf

AZEVEDO, Fernando et. al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1992.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009 (Coleção leitura).

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2002

GLASSER, William. **Escolas sem fracasso**. São Paulo: Cultrix, 1972.

LA SALLE, João Batista de. **Guia das Escolas Cristãs**. Canoas: Unilasalle, 2012.

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua Educação 2022**.

Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ce_d07156eda.pdf. Acesso em: 13 ago 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

MENUCCI, Sud. **A crise brasileira da educação**. 2ª ed., São Paulo: Piratininga, 1934.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica à estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5. ed., São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. E-book.

POPPOVIC, Ana Maria. **Educação e Realidade: Número especial sobre Alfabetização**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nº 3, v. 6, Porto Alegre: set./dez. 1981.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna**. 2. ed. Manaus: UEA, 2020.

STRICK, Corine; SMITH, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TREZZI, Clóvis. O acesso universal à educação no Brasil: uma questão de justiça social.

Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.30, n.117, p. 942-959, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003552>.

Dados dos autores

Clóvis Trezzi

Doutor em Educação pela Universidade La Salle de Canoas, RS. Professor na Universidade La Salle de Canoas, RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5682-6579>. e-mail: clovis.trezzi@unilasalle.edu.br

Tatiana das Chagas Bezerra Mendes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná; Mestranda em Educação pela Universidade La Salle de Canoas, RS. E-mail: t.daschagas@gmail.com