

A redução do fracasso escolar através de atividades extra-curriculares: os dois lados da moeda

Heron Laiber Bonadiman – mestrando em educação na Universidade Federal de São João Del Rei e professor do UNILAVRAS.

Priscila Malaquias Alves Lopes – graduada em psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei

Diego de Souza Carrara – graduando em psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei

André Resende Morais – graduando em psicologia na Universidade Federal de São João Del Rei

Raphael Lawrence Rocha - graduando em psicologia na Universidade Federal de São João Del Rei

Raphael Laiber Bonadiman – graduando em Ciências Biológicas pelo CEDERJ

Caio Rodrigues do Vale – graduando em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de São João Del Rei

Contato: heronbonadiman@gmail.com

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal avaliar estratégias específicas para a redução do fracasso escolar entre os estudantes do ensino fundamental e médio de uma escola privada da região das vertentes de Minas Gerais e tecer considerações sobre as políticas institucionais envolvidas neste processo. O estudo avaliou a implantação de uma política de monitorias e atividades de estudo extra-classe e os seus resultados demonstrados nos índices de rendimento escolar dos alunos que se encontravam em situação de risco de repetência. Tal avaliação envolveu fazer um levantamento quantitativo do número de alunos que foram reprovados no Ensino Fundamental e Ensino Médio e o estudo de dois casos de fracasso em cada nível de ensino.

O levantamento dos índices de repetências e as intervenções realizadas mostraram duas vertentes de compreensão: se por um lado há eficaz redução dos índices de fracasso escolar, por outro lado há necessidade de se repensar as práticas educativas desenvolvidas.

2. Revisão de Literatura

2.1 Concepção de fracasso escolar

O fracasso escolar como objeto de estudo apresenta facetas multivariadas. A partir do momento que uma instituição escolar propõe intervenções que almejam a sua redução, um complexo processo de representações sobre o ensino e a aprendizagem são desencadeados.

Analisando historicamente o fracasso escolar nota-se que o termo sofre transformações substanciais na definição do próprio objeto de seu trabalho, na teoria que o fundamenta e no método de pesquisa que orienta a produção do seu saber. Dentro desta análise classificaremos o fracasso escolar conforme Angelucci et al (2004) em quatro que listaremos a seguir.

O fracasso escolar pode ser entendido como problema psíquico, no qual se atribui a prejuízos emocionais e cognitivos a dificuldade por parte do aluno em se ajustar à escola ou a características do ambiente escolar. Nesta perspectiva o aluno é tomado como o único responsável pela sua situação e a escola é vista como um ambiente ideal, no qual o aluno encontra todas as condições favoráveis para o desenvolvimento de seu potencial (Angelucci et al., 2004).

Há o entendimento do fracasso escolar como um problema técnico, que pressupõe que o fracasso escolar é produzido na e pela escola, entretanto, reduzido à idéia da falta de domínio da técnica correta pelo professor. Desta forma desloca-se a causa do problema para um outro conceito amplamente pesquisado na Educação, a formação docente. Não apenas o professor é culpabilizado nesta perspectiva, mas se estende também às autoridades que não proporcionaram a formação técnica adequada (Angelucci et al., 2004)..

O fracasso escolar pode ser entendido como questão institucional, que pressupõe a presença do fracasso escolar desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil. Nesta concepção, o entendimento do fracasso escolar de faz a partir da análise dos processos sociais que, orientados por uma lógica econômica capitalista, atravessam o cotidiano escolar e reproduzem neste contexto o modelo das relações sociais. Há nesta perspectiva uma crítica às políticas educacionais descompromissadas com a democratização do ensino e às instituições que excluem do ato educativo a participação de atores de outros setores sociais, como a comunidade local, os movimentos sociais e a família (Angelucci et al., 2004).

Por fim, há o entendimento do fracasso escolar como questão política, que parte do princípio de que o próprio fracasso escolar pode ser uma maneira equivocada de rotular e problematizar um processo legítimo de reivindicação da transformação da estrutura educacional. Desta forma há uma ampliação nas relações causais que determinam a presença do fracasso escolar, não cabendo apenas a participação popular no processo educativo, mas a abertura da cultura dominante escolar para a cultura popular (Angelucci et al., 2004).

Segundo a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o fracasso escolar se manifesta de três formas diferentes: aqueles que durante a escolarização não alcançam um nível mínimo de conhecimento; no final da mesma, alunos que abandonam ou terminam a educação sem o título correspondente; ou posteriormente, profissionais que não alcançaram a preparação adequada (Kovacs, 2004).

De acordo com Marchesi (2004), há uma relação entre o nível socioeconômico e o rendimento, em conjunto com o contexto familiar e educacional, embora o contexto econômico e social nem sempre sejam determinantes. Para o autor “a maior renda *per capita* é apenas uma condição importante, mas não suficiente para conseguir melhores níveis educacionais.” (p. 24). Ainda defende, que o capital escolar dos pais, dependendo da forma como é transmitido, pode influenciar positivamente o progresso educacional dos filhos, da mesma forma que as expectativas dos pais também influenciam o rendimento dos alunos.

O sistema educacional também exerce papel importante: a sensibilidade diante das dificuldades de aprendizagem, os recursos existentes, a preparação e motivação dos professores, a flexibilidade do currículo, a atenção dada aos alunos com maior risco de fracasso, novos programas para facilitar aprendizagem, todos são fatores que podem ser determinantes do fracasso escolar.

2.2 Um panorama sobre a repetência

Crahay (2007) em seu trabalho demonstra que a repetência não ajuda os alunos em dificuldade escolar a superar os fatores que impedem o desenvolvimento de sua aprendizagem. Os resultados de sua pesquisa apontam inclusive que a promoção é geralmente preferível à repetição. Não se trata de classificar a progressão automática como uma estratégia satisfatória à resolução do estado de dificuldade escolar, mas sinaliza aos educadores que a repetência não traz nenhuma contribuição para o modo de lidar com as dificuldades de aprendizagem daqueles alunos considerados fracos.

Para a sociedade e a comunidade educacional a repetência é vista como um fenômeno típico do processo educacional, um problema de origem externa à escola e carente de soluções dentro da própria escola. Mas a repetência na maioria das vezes é consequência da baixa qualidade educacional (Torres, 2004).

A repetência acontece em maior número na África Subsaariana, no Caribe e na América Latina, sendo motivo de grande preocupação para a maioria dos países onde isso ocorre em maior número, como o Brasil, que ocupa o 2º lugar no número de repetentes: cinco milhões. Está concentrada nas primeiras séries e vinculada a problemas com a educação infantil, sobretudo com problemas com a linguagem escrita. Os critérios de qualificação e de aprovação são muitas vezes arbitrários, arcaicos e ridículos, levando em consideração questões como a “maturidade escolar”, assistência às aulas, disciplina e até mesmo higiene e aparência pessoal (Torres, 2004).

Não podemos assimilar a repetência de forma geral a uma causa, pois suas causas são relativas. Pode ser atribuída à falta de assiduidade dos alunos; à ênfase excessiva dada às provas; instalações, recursos, e pessoal inadequado; ingresso de alunos com idade inferior ou superior à exigida; insegurança e problemas do meio; falta de conhecimento prévio; e valores e práticas culturais negativas; falta de apoio e assistência.

2.3 Estratégias de intervenção

Muitas alternativas educacionais têm sido utilizadas com o objetivo de reduzir os níveis de repetência e evasão escolar.

A mudança na concepção de que a escola se encarrega exclusivamente do processo educativo e que educação não é uma tarefa que a escola possa realizar sem a cooperação de outras instituições e sem o apoio constante do conjunto da sociedade é um traço marcante no discurso de alguns autores que defendem a participação popular no ato educativo (Torres, 2004; Damiani, 2006; Bonadiman, Carrara, Freitas e Marun, 2009).

Para Damiani (2006) é necessário que os professores avaliem a influência tanto de suas concepções quanto de suas práticas e o papel representado pelo discurso pedagógico que predomina em suas escolas sobre o desempenho de seus estudantes.

Nessa direção, Bonadiman et al. (2009) constataam que os professores avaliam os alunos conforme percepções circundantes à escola, provenientes na cultura e no senso comum.

Segundo Crahay (2007) a redução do tamanho da classe e o recurso aos grupos com necessidades específicas de aprendizagem contribuem positivamente para o aprendizado dos alunos fracos. Desta forma a estratégia de estudos em grupo extra-classe apresenta-se como um importante aliado na redução do fracasso escolar.

É necessário que a autonomia da escola esteja garantida para avançar de forma criativa, revendo sua proposta pedagógica, utilizando novos projetos, incentivando o trabalho docente e a melhoria na formação dos professores, proporcionando ao aluno uma maior participação e oportunizando experiências positivas para revigorar sua motivação (Torres, 2004).

3. Procedimentos metodológicos

Este estudo exploratório está dividido, metodologicamente, em três partes: a primeira é um levantamento sobre o número de alunos retidos entre os anos de 2003 e 2007. A segunda e a terceira partes são, respectivamente, dois estudos de caso sobre alunos que não obtiveram sucesso no ensino fundamental e dois que não obtiveram sucesso no ensino médio.

Os dados estatísticos foram tabulados e demonstrados em gráficos de evolução temporal. Os alunos do ensino fundamental e médio passaram por entrevista semi-estruturada, assim como as coordenadoras pedagógicas dos seus respectivos níveis de ensino. Os gráficos e as entrevistas foram analisadas e interpretadas de acordo com a literatura da área.

A pesquisa foi desenvolvida numa escola confessional católica da região das vertentes de Minas Gerais. A instituição tem mais de cinquenta anos de funcionamento, possuindo atualmente 65 professores, 20 auxiliares de serviços gerais, 8 técnico-administrativos, 5 cargos de chefia, a diretora geral e a diretora financeira. A escola possui 800 alunos matriculados do maternal ao Ensino Médio.

Os pesquisadores tiveram permissão da direção para realização da pesquisa e de cada sujeito entrevistado, sendo dois alunos do ensino fundamental, dois alunos do ensino médio e duas coordenadoras pedagógicas, cada uma de seu nível de ensino respectivo. As entrevistas eram semi-estruturadas e foram gravadas e com o auxílio de um MP3 player e posteriormente transcritas e analisadas.

4. Resultados e discussão

4.1 Estatísticas do fracasso

O trabalho de redução dos índices de fracasso escolar foi implantado juntamente ao serviço de psicologia na escola estudada. Neste momento de implantação, foram feitos levantamentos e mapeamentos da situação dos alunos em condição de fracasso escolar.

Quando foi constatado mais de 30% de alunos reprovados na primeira série do Ensino Médio, no ano de 2005, imediatamente foram criadas e implementadas políticas específicas para alunos com o perfil de repetência. Desse modo foram propostas: monitorias com estudantes de graduação da universidade próxima a escola, horários individuais de estudo feitos pelos profissionais da psicologia e estagiários, orientação

familiar diretiva sobre hábitos de estudo e intervenção grupal no conselho de classe para problematizar a questão com os professores. Este último tópico em específico está avaliado no estudo de Bonadiman et al.(2009).

Após implementação das políticas de redução no ano de 2006, observamos os seguintes resultados, mostrados nas figuras 1 e 2, para o ensino fundamental e médio da escola estudada.

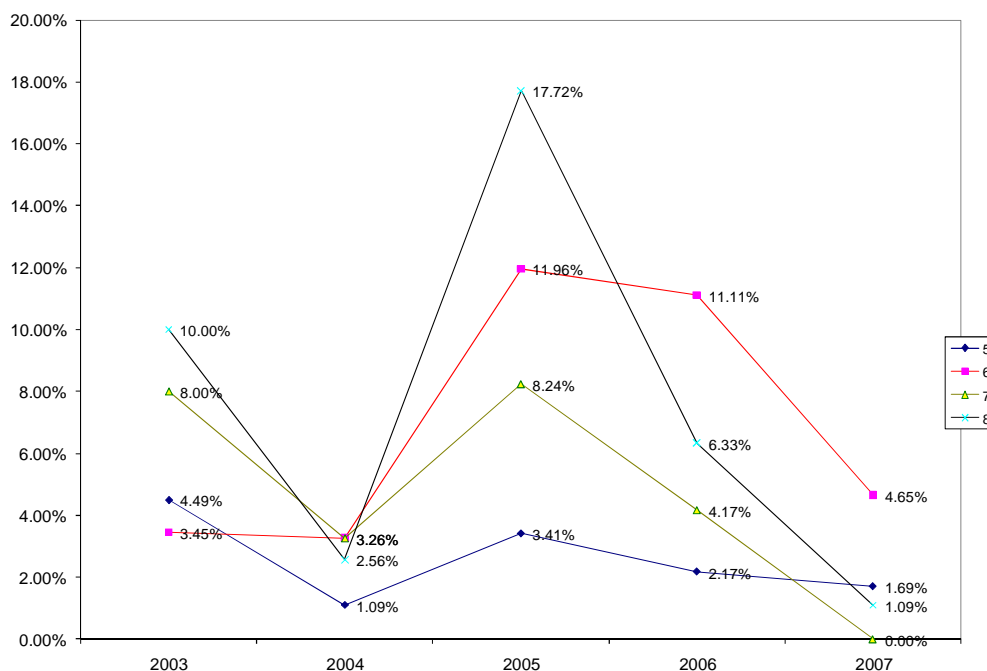


Figura 1: Evolução da taxa de retenção escolar no Ensino Fundamental de 2003 a 2007

A oitava e sexta séries do ensino fundamentais foram as que mais reprovaram no ano de 2005, seguidas da sétima e quinta séries respectivamente. Ao final da implantação das políticas, no ano de 2007, a sexta série manteve, ainda, a maior taxa de repetência.

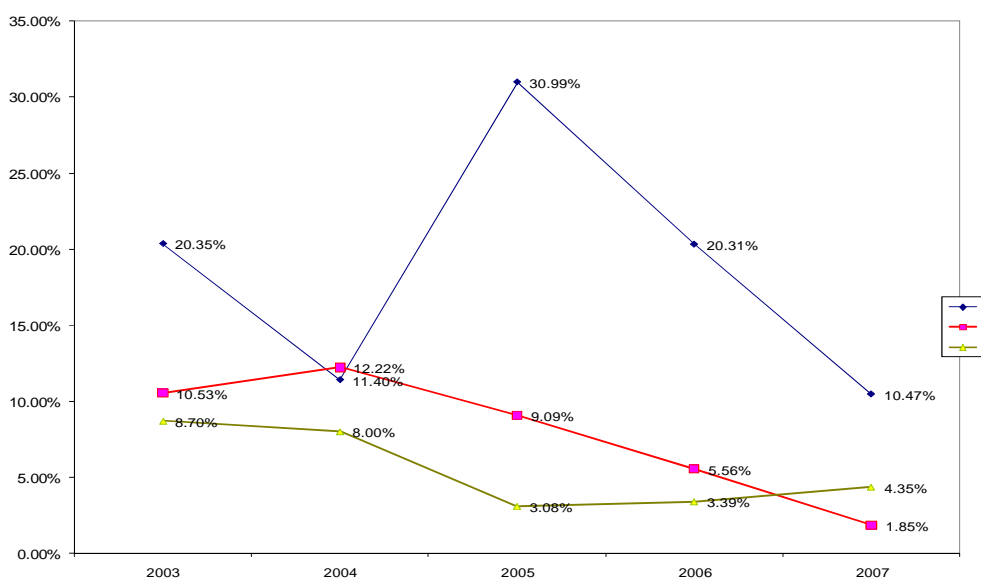


Figura 2: Evolução da taxa de retenção no E.M. de 2003 a 2007

No caso do ensino médio a primeira série foi a de maior índice de repetência no ano de 2005, mantendo-se aos 10% de taxa de repetência no ano de 2007. Segue-se, respectivamente, a terceira e segunda série no ranking de reprovação da escola estudada para o ano de 2007.

Não podemos afirmar que foram as políticas implantadas que reduziram as taxas de reprovação. Sabemos, apenas, que foram desenvolvidas junto a redução das taxas após serem mapeadas. Mas a estatística e a causa podem ser pensadas a luz dos atores envolvidos neste processo, que citaremos a seguir.

4.2 Entrevista com os alunos e com a coordenadora do Ensino Fundamental

A partir da análise das transcrições das entrevistas com os alunos e com as profissionais foi possível identificar a presença de fatores que poderíamos classificar como colaboradores no processo de produção do fracasso escolar.

Aluno A., de sexo masculino, 16 anos de idade. O pai possui ensino superior completo e a mãe está cursando o ensino superior. O aluno não possui horários de estudo em casa e não lê livros. Seu ano de reprovação foi na sétima série.

Em seu depoimento o aluno revela que “(...) ler livro assim eu não gosto não. Eu leio mais é negócio da Teoria da Conspiração, ah tipo, umas coisas sem noção assim que eu gosto de ler. Ninguém entende que eu gosto de ler é essas coisas”.

De acordo com a fala do aluno A., percebemos que provavelmente a escola não oferece recursos didáticos auxiliares a não ser a leitura. Podemos apontar, a partir da literatura sobre fracasso escolar, que a presença de uma flexibilidade curricular faria com que um aluno do perfil de A. tivesse alternativas pedagógicas para aprender, ou seja, teria outras oportunidades de desenvolver a habilidade de leitura por meio de mecanismos que o incentivasse a prática da leitura a partir de temas que mais lhe chamam atenção. Percebemos que não há desinteresse pela leitura propriamente por parte do aluno, mas que existem fatores implicados que não contribuem para o desenvolvimento desta prática.

“Agora eu to tendo que estudar pra passar de ano, eu to precisando de vinte e seis. De vez em quando, assim, eu presto atenção na aula, quando não tem jeito de conversar, eu presto atenção na aula.” Pudemos perceber que o aluno A. está se dedicando mais ao estudo por estar num momento de risco de repetência, tendo em vista que é mais cômodo estudar todo o conteúdo de uma vez só do que estudar no período regular. Percebemos assim que ele pode comprometer seu aprendizado por estar sobrecarregado com tantas matérias. Esta lógica de funcionamento pode ser um reflexo de um planejamento pedagógico que não premia ou oferece vantagens significativas aos alunos que prestam atenção durante as aulas no período regular.

Percebemos que o aluno possui pouca proximidade com os pais e que os mesmos participam pouco do cotidiano escolar do aluno. O aluno faz menção aos pais somente quando perguntado sobre suas idades e responde maneira imprecisa: “(...) sabe que eu não sei. Acho que minha mãe tem na escala de trinta e quatro a trinta e seis anos e meu pai de quarenta e três a quarenta e seis”. Este é um dado importante a ser problematizado, pois se é recomendável a participação ativa dos pais no processo de aprendizagem dos filhos, oferecendo referenciais valorativos ao seu desenvolvimento, neste quadro não podemos nos assegurar de que este aluno é assessorado adequadamente.

Quando questionado sobre os motivos que o levaram a repetir a sétima série, o aluno atribui causalidade ao fato de ter fraturado a sua perna num período escolar delicado. “Foi, porque eu tinha perdido muita aula. Eu tentei fazer exercícios pra tentar acompanhar, mas eu não consegui acompanhar”.

A coordenadora foi questionada sobre quais seriam os possíveis motivos que levaram o aluno A repetir o ano. “Na época da reprovação ele tinha vindo pra cá e a gente nem conhecia muito bem as habilidades e competências dele, mas ele não era aquele aluno que produzia muito, aquele assim, muito interessado. Então veio o problema de quebrar a perna, aí eu acho que piorou mais ainda, porque realmente ele teve que fazer a cirurgia, daí ele foi para Belo Horizonte. Então ele teve muitas faltas e apesar da gente ter tentado fazer com ele uma recuperação, uma reavaliação, ele não teve condições. Porque ele num tinha pré-requisitos nenhum para poder passar e entender bem o conteúdo que ele tinha perdido.” Nesse trecho a coordenadora justifica a reprovação do aluno A. devido as mudança de colégios e ao comprometimento do aprendizado pelo período de ausência às aulas. Foi possível perceber que a atitude da coordenadora reproduz uma concepção de fracasso que coloca a escola numa situação privilegiada de desenvolvimento da aprendizagem, na qual se atribui a causa do fracasso ao fato do aluno ter permanecido tempo demasiado longe da escola. Podemos pensar que talvez algumas estratégias de acompanhamento do estudo e estudo individualizado, bem como mecanismos de avaliação condizentes com o que foi possível ser aprendido pelo aluno poderiam minimizar os efeitos de seu afastamento temporário da sala de aula.

Aluno B., de sexo feminino, com 17 anos de idade. Seus pais possuem ensino fundamental completo. A mãe possui trinta e oito anos de idade e o pai quarenta e um anos de idade. A aluna diz ter interesse por leitura e que estuda todos os dias durante o período de duas horas, em razão de dificuldades escolares. O ano de sua reprovação foi a sétima série, por duas vezes.

A aluna B possui certo gosto pela leitura, e de certo modo pelo conhecimento, mas apesar disso não lembra o último livro que leu. Não apresenta apoio familiar e a escola não possui um programa específico para tal desenvolvimento.

À coordenadora foi solicitado seu parecer a respeito da aluna B, que já havia deixado a escola anteriormente e depois regressou. “E a diferença que a gente percebe da outra vez que ela entrou, do primeiro ano que ela estava aqui pra esse, é exatamente isso. Ela perdeu totalmente o interesse. Então parece que ela quer afrontar a família, afrontar a mãe no estudo, então a mãe dela vem muito aqui, mas eu fiquei até muito triste da última vez, que deve ter uns quinze dias, de dez a quinze dias, ela falou ‘Eu não vou mais me preocupar com a minha filha, porque eu não tenho mais força’, então o pai não tem autoridade, a mãe está perdendo já.”.

Podemos inferir a partir da fala da coordenadora que há um forte indício para correlacionarmos os motivos pelas suas reprovações com os problemas familiares que estão em evidência. O relato sobre o desinteresse do pai e sobre a desistência da mãe apontam para a possibilidade da aluna carecer de suporte emocional e afetivo, e de certa forma isto se refletir em sua aprendizagem. Desta forma, as causas do fracasso escolar podem ser melhor entendidas se analisarmos a natureza das relações que se mantém na família da aluna B.

Entrevista com os alunos e com a coordenadora do Ensino Médio

Aluno C do sexo masculino, possui 19 anos de idade. Quanto à escolaridade dos pais, o pai possui ensino médio completo e a mãe o ensino fundamental incompleto. O aluno C. diz que não possui horário de estudos fixo, mas que estuda com frequência.

Em seu relato o aluno declara que é constantemente incentivado a estudar pelos pais e que estes verificam o seu rendimento escolar. Num trecho retirado da entrevista é possível notar a presença do acompanhamento dos pais, entretanto o aluno se sente incomodado com o fato: “(...) meu pai principalmente pergunta sobre a escola bastante só que eu não gosto não.”. A fala do aluno C. pode ser considerada como um indicador que corrobora a concepção de que o Fracasso escolar não é unidimensional, pois mesmo tendo o apoio e incentivo familiar, o aluno sofreu repetência (Angelucci et al., 2004).

O aluno declara que não gosta de ler e que somente o faz quando é necessário, quando na ocorrência de prova, por exemplo. Desta forma, a evidencia-se a necessidade de a escola propor novas alternativas para tornar a leitura e o ensino mais prazeroso. Nas palavras de Marchesi (2004), o conhecimento é adquirido quando ele é procurado pelo aluno.

Há uma queixa que o aluno faz do contexto de sua sala de aula, caracterizando-a como “muito bagunceira”, responsabilizando-a por induzi-lo muitas vezes não prestar atenção durante as aulas e a perder explicação dos professores. Justificava o fato de não conseguir acompanhar o andamento das disciplinas pelo motivo de não possuir os requisitos básicos, pois havia passado bom período de sua trajetória escolar em escola pública. Desta forma, O Aluno C. atribui a sua repetência a dois fatores: a falta de motivação/interesse dele e a falta de “base”. Segundo Angelucci et al. (2004) são facetas que podem determinar fortemente a ocorrência de fracasso escolar, cabendo a escola neste sentido elaborar mecanismos de regulação da atenção dos alunos durante as aulas, bem como estratégia de verificação do nível de conhecimento dos alunos que ingressam nesta escola, a fim de estabelecer políticas de ensino dos conteúdos não aprendidos.

A coordenadora relatou que o aluno apresentou muitas dificuldades logo que ingressou no ensino médio, no primeiro ano, classificando seu aproveitamento como razoável. No segundo ano, quando ocorreu a reprovação, o aluno apresentou-se mais disperso e com maiores dificuldades de aprendizagem. Podemos supor que o comprometimento dos conhecimentos prévios se manifestou em dificuldades de aprendizagem e a comportamentos inadequados durante as aulas.

Segundo a coordenadora, “(...) a parte de cognição dele a gente observa que é muito boa, um menino inteligente, capaz. Ele não tem nada que a gente possa dizer, alguma dificuldade ou algum empecilho na aprendizagem.” Podemos afirmar, de acordo com Angelucci et al. (2004) que as características pessoais do aluno dentre os diversos fatores, não podem explicar, sozinhas, o fato do aluno obter baixo rendimento, o que indica que esta concepção de fracasso escolar supera a perspectiva psicologizante de atribuir às características individuais as causas da reprovação.

Aluno D, sexo masculino, com 18 anos de idade. Quanto ao nível de escolaridade dos pais, ambos possuem ensino médio completo. O aluno diz não cumprir horário de estudo fixo. O aluno considera o interesse e o empenho pessoal a principal causa do fracasso/sucesso escolar. Segundo Marchesi (2004) apesar da maioria das pessoas partilharem dessa opinião o fracasso escolar não é unidimensional, não podendo ser atribuído às diferenças individuais de cada aluno.

“Tinha coisa que no outro ano, quando eu tava repetindo, eu falava: ‘Ah! Eu não estudei isso ano passado.’ Eu nem lembrava que eu tinha estudado aquilo.”

O conhecimento prévio do aluno é um fator importante, pois quando o aluno não possui os conhecimentos básicos exigidos por um nível inferior, se torna mais difícil dar continuidade à aprendizagem.

Segundo a coordenadora, “(...) o aluno B repetiu o primeiro ano e no segundo ano ele parou, faltando uns meses, no terceiro trimestre, ano passado, ele saiu da escola.”. Evidencia-se a forte correlação existente entre os dois indicadores do fracasso escolar, a retenção e a evasão escolar.

Ao ouvir a coordenadora dizer sobre o potencial do aluno D, caracterizando-o como um aluno “malandro” e que tem todas as condições favoráveis ao desenvolvimento pleno se sua aprendizagem, percebemos que o estudo pode estar descontextualizado com a vida cotidiana desde aluno. De acordo com Crahay (2007), uma avaliação flexível e a implementação de ambientes de aprendizagem heterogêneos poderiam reverter esse quadro.

Segundo a coordenadora, o aluno tem alta probabilidade de repetir novamente o ano, tendo em vista seu atual quadro de aproveitamento escolar. De acordo com Marchesi (2004), A repetência não faz necessariamente que o aluno aprenda. O conhecimento e a aprendizagem não operam em uma dimensão linear, não seguem rotas fixas e não são resultado de um exercício repetitivo. Desta maneira, cabe a escola elaborar medidas preventivas, como por exemplo o acompanhamento de seu rendimento acadêmico, com o intuito de evitar que o aluno chegue ao ponto de selar seu destino escolar antes mesmo do término do período letivo.

5. Conclusão

Ao mesmo tempo em que a instituição obtém êxito na política de reforço escolar, não volta o olhar para avaliar as práticas educativas da rotina escolar ali desenvolvidas, que podem contribuir para a produção do fracasso escolar. A sobreposição de medidas paliativas, mesmo resolvendo o problema imediato, reforça uma lógica estrutural que, nos momentos em que não se repensa, institucionaliza a exclusão através do desempenho dos alunos aferidos através de notas.

Podemos pensar que a escola, enquanto instituição, é permeada de atores com diferentes representações sobre o próprio fracasso e sucesso escolares. Embora possamos perceber que muitas concepções de aprendizagem, outrora consideradas tradicionais, foram modificadas, esta inconsistência na compreensão da dinamicidade do significado do fracasso e do sucesso escolar pode refletir em inadequados modelos de investigação dos fatores que causam o fracasso escolar. Neste sentido, podemos sugerir que cabe realizar um amplo debate que envolva direção escolar, família, alunos, professores e movimentos sociais na tentativa de aproximar as diferentes concepções de fracasso escolar.

A investigação mostrou a importância de estudar o fracasso escolar através de procedimentos metodológicos amplos. Os achados indicam a extrema relevância da abordagem qualitativa, capaz de jogar luz sobre processos do cotidiano escolar que podem, inclusive, modificar, no nível local, o efeito dos fatores de risco calculados no nível mais amplo. Os estudos de caso desvelaram relações entre os fatores da repetência, as estratégias pedagógicas da escola e o desempenho acadêmico de seus estudantes.

Apesar de sua importância, avaliar as estratégias de redução do fracasso escolar não é tarefa simples, pois eles não são facilmente identificáveis e necessitam ser inferidos a partir do cotidiano escolar. É necessário que um maior número de

investigações seja realizado para que se possa entender, também, como tais estratégias são geradas e como podem ser modificadas na luta contra o fracasso escolar.

Mesmo como tema de múltiplas dimensões, o fracasso escolar deve ser reduzido e o conhecimento do modo como os alunos experienciam a reprovação pode contribuir para tal redução. Como apontamentos, salientamos neste estudo a necessidade da aproximação da família à escola, da flexibilização das atividades e implementação de programas específicos para alunos com riscos de repetência e/ou evasão.

6. Referências bibliográficas

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, Jan/Abr 2004

BONADIMAN, H. L. et al. Representações docentes sobre o processo ensino aprendizagem de alunos do ensino médio. Revista de Educação, Brasília n. 150, a. 38, jan./mar. 2009 (*no prelo*)

CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007

DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 457-478, out./dez. 2006

TORRES, R. *Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema*. In Marchesi, Álvaro; Gil, Carlos Hernandez. Fracasso escolar uma perspectiva multicultural. Porto alegre: Artmed, 2004