

A CONCEPÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Natália de Almeida Pinheiro / Cecília Pescatore Alves.

Universidade de Taubaté / UNITAU.

natyapinheiro@terra.com.br

cpescatore@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Notamos que no decorrer das muitas décadas que marcaram o surgimento da educação formal na sociedade, aquelas que mais modificaram o cenário mundial estão relacionadas diretamente à instauração do modelo capitalista na maioria dos países ocidentais.

Especificamente no século XX, a passagem de uma prática pedagógica tradicional, caracterizada pelo controle de comportamento do alunado a fim de enquadrá-lo em sua criatividade, espontaneidade e até mesmo nas dificuldades que poderiam ser aceitas ou não, para a chamada Revolução da Escola Nova, que se caracterizou pela inserção da Psicologia no ambiente escolar, a ampliação da educação liberalista na aplicação das regras e centralização nas demandas dos alunos, fora um marco importante na história das práticas escolares.

Segundo Bock (2003, *apud* ANTUNES & MEIRA, 2003), a pedagogia da Escola Nova pôs pelo avesso a Escola Tradicional. A criança passa a ser vista como naturalmente boa. À escola cabia manter na criança a bondade e a espontaneidade que a caracterizavam. Agora, a preocupação central da escola se volta ao desenvolvimento da criança.

Porém, essa pequena revolução passiva, ou nas palavras de Gramsci (1978), conservadorismo passivo que se tem nas escolas ainda hoje, exerce um papel de manutenção do status quo, se contradiz ao permitir maior liberdade ao aluno e se responsabilizar pela transmissão de normas e valores sociais. Na verdade, o que temos é uma escola, fruto do capitalismo monopolista que responde às necessidades de uma sociedade em constante movimento. Movimento necessário para encarnar na população a promessa de ascensão a todos e pela geração de novos interesses para garantir a movimentação do mercado e da produção e reprodução do capital.

Mas em sua função social, ao invés de ampliar a compreensão crítica da realidade, a escola mantém sua prática seletiva, discrimina alunos aptos de alunos inaptos, alunos bons de alunos ruins, exclui e culpabiliza-os por seu fracasso.

Os alunos que não se adaptam aos padrões pré-estabelecidos são tomados como problemas. A psicologia e a pedagogia contribuem para essa exclusão quando criam critérios que nomearão os alunos como retardados, comprometidos psiquicamente, inseridos em famílias conflituosas, desestruturados, vítimas de violência familiar ou sexual, que o tornarão “incapazes” à educação normal.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (nº. 9.394/96) prevê a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, assim como a educação - dever da família e do Estado - inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O que se percebe no ambiente escolar é uma grande seletividade social do sistema de ensino público que identifica os alunos “fracassados” como aqueles portadores de um determinado perfil socioeconômico e cultural, ou classifica-os a partir de determinadas características familiares, psíquicas, cognitivas ou orgânicas, no sentido de negar a falta das

reais condições justas e iguais. Os fatores de fracasso escolar, como evasão, repetência, baixo nível de aprendizado ou de envolvimento com as atividades didáticas propostas são frequentemente fatores de exclusão e estigmatização dos alunos, haja vista que os agentes da escola costumam criar um modelo de aluno ideal que exclui os que não se enquadrariam nele, não havendo qualquer reflexão dos processos sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos, além das relações interpessoais e didáticas que envolvem o processo ensino-aprendizagem e seu conseqüente sucesso ou fracasso.

O que ocorre é uma cumplicidade ideológica, na qual a Psicologia e a Pedagogia são aliadas, pois procuram isentar a sociedade e suas instituições educadoras de críticas. Bock (2003, *apud* ANTUNES & MEIRA, 2003) nos alerta para o uso da Psicologia como pensamento científico que vem como autoridade, explicar o que se quer esconder. O fracasso da escola, do processo ensino-aprendizagem, da educação, fruto de políticas educacionais que projetam a crise da escola, são explicados pela pobreza, pela falta de apoio que os alunos têm de suas famílias, da desestruturação familiar em grupos pobres, violência doméstica etc. Há apenas a culpabilização do aluno, caracterizando-o em tal situação porque não colabora ou não tem condições (psíquicas, biológicas ou sociais) para se desenvolver e aprender.

A partir dessa reflexão tornou-se relevante a investigação, relatada abaixo, para compreensão do conhecimento que os alunos têm sobre a temática que envolve o fracasso escolar, assim como, levantar dados a fim de avaliar as relações e crenças frente a essa problemática e derivar conhecimento que possibilite à Psicologia Escolar, enquanto ciência e profissão, atuações interventivas no ambiente escolar que possibilitem a transformação da educação rumo a uma psicologia educacional e uma pedagogia mais crítica, transformadora e ressignificadora das práticas e das políticas educacionais predominantes que se encontram estagnadas num modelo conservador.

Devido ao contexto explicitado, o foco deste trabalho volta-se para identificação das concepções acerca do fracasso escolar até a 5ª série, através da visão de alunos que cursam a 6ª série do Ensino Supletivo de uma escola da rede pública da cidade de Taubaté. A amostra escolhida para ser entrevistada foram os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois sabemos que eles têm um histórico de fracasso (s) – como evasão, repetência ou multirepetência, baixo desempenho – já que este curso é voltado para alunos que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos no período cronológico esperado (idade própria escolar). Estudos anteriores comprovam que crianças que estudam na 5ª série, com a idade própria, têm alto índice de repetência e evasão escolar. Apontam também que a maioria dos alunos que retomam o estudo no curso Supletivo o faz a partir da 5ª série, sendo esta repleta de dificuldades e barreiras.

Os dados oferecidos possibilitaram a escolha da população da 6ª série do curso Supletivo para discursar sobre suas experiências até o final da 5ª série, pois como já passaram completamente por ela, podem relatar com mais clareza, precisão e intensidade suas vivências nessa série. Além disso, esses alunos estão envolvidos com a ideologia escolar predominante, participam da reprodução do cotidiano no espaço educacional, como, por exemplo, as relações de poder existentes em nossa sociedade que se perpetuam na escola como a crença dos professores de que são detentores do saber e de que são superiores ensinando a ignorantes. Como alerta Freire (1979), a escola ainda é um ambiente em que se educa para arquivar o que se deposita. Esses alunos, como todos os atores da escola, atuam direta ou indiretamente com a questão da estigmatização do aluno fracassado.

Neste processo de constituição da investigação eclode com significância sua questão central: Haja vista que os alunos são os principais agentes do ambiente escolar, participando ativamente das reproduções sociais e ideologias dominantes na Instituição de educação, quais os aspectos que, segundo os alunos da 6ª série de um curso noturno (Supletivo), participaram do desempenho ou produziram o fracasso escolar até a 5ª série?

Desta forma, o objetivo da investigação se constituiu na direção de averiguar os aspectos que, segundo os alunos da 6ª série de um curso noturno (Supletivo), participaram do desempenho ou produziram o fracasso escolar até a 5ª série. E como objetivos específicos estabelecidos foram: identificar o que os alunos entendem por fracasso escolar e quais as características que, para eles, um aluno deve ter para que possa ser considerado um “fracassado”; levantar as circunstâncias que, na visão dos alunos, podem contribuir para a ocorrência de fenômenos como a evasão, a repetência, o baixo desempenho escolar ou a queda na qualidade do ensino de alunos da 5ª série do curso noturno (Supletivo); identificar qual a visão do aluno sobre as características físicas e psicossociais da escola.

Para atender aos objetivos traçados fez-se necessário um estudo de caráter exploratório, que, segundo Gil (2002), tem como principal propósito desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias. Tem como foco central proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito e possibilitar o surgimento de novos questionamentos, pesquisáveis em estudos subsequentes. Seguiu-se ainda, uma abordagem qualitativa, sendo que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de investigação. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. A pesquisa busca profunda compreensão do contexto da situação. O processo e o significado são os focos principais de abordagem (RICHARDSON, 1999).

Por ter um caráter empírico, este trabalho buscou dados relevantes e convenientes obtidos através da experiência, da vivência do pesquisado. É a pesquisa dedicada ao tratamento da "face empírica e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural" (DEMO, 2000, p. 21, *apud* WIKIPÉDIA, 2008). A valorização desse tipo de pesquisa é pela "possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatural. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática (DEMO, 1994, p. 37, *apud* WIKIPÉDIA, 2008).

A investigação teve seu procedimento numa escola estadual da cidade de Taubaté que mantém o segundo ciclo do ensino regular (somente 7ª e 8ª séries), o Ensino Médio, bem como Ensino Supletivo, e teve como referência o ano de 2008, sendo, portanto, privilegiados os dados e informações relativos a esse período. No período da manhã, permanecem na escola os alunos do Ensino Médio, no período vespertino, somente 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e no período noturno estudam alunos do Ensino Médio e Ensino Supletivo – o Ensino Supletivo inicia-se a partir da 5ª série e finaliza-se na 8ª série (nessa Instituição de Ensino). A população investigada foi composta de uma amostra por acessibilidade, totalizando vinte de dois alunos matriculados na 6ª série supletivo (noturno) da escola estudada, no segundo semestre de 2008.

Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada utilizando o recurso “face a face” o qual consiste no envolvimento de duas pessoas numa situação e em que uma delas formula questões e a outra responde (GIL, 1991). Selltiz (1967, p.273, *apud* GIL, 1991) afirma que a entrevista é uma técnica bastante útil para obtenção de informações acerca do que a pessoa “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes”.

A entrevista realizada foi desenvolvida e aplicada primeiramente em uma Tese de Doutorado por Carlos Rodrigues Ladeia (2002), pela Universidade Estadual de Campinas. Com a autorização do autor, a utilização da entrevista nessa pesquisa foi iniciada, havendo necessidade de alterações nas questões, devido às especificidades dos objetivos deste estudo.

Os dados foram obtidos a partir de entrevistas individuais, realizadas segundo um roteiro padronizado com questões abertas. Para Ladeia (2002), esse roteiro é composto por três tópicos:

- O primeiro é fundamentado como campo de IDENTIFICAÇÃO, que possibilita o registro de informações tais como: o nome, a idade, o sexo;
- O segundo tópico é constituído como o campo no qual se solicita alguns DADOS ESCOLARES do aluno, como, por exemplo, a influência do professor no interesse do aluno;
- A terceira parte é constituída de um campo denominado DADOS SOBRE A ESCOLA, que contém questões que investigam pontos como a avaliação que o aluno faz da escola e o que mudaria nela.

Para analisar os depoimentos dos entrevistados, utilizaram-se as técnicas qualitativas do método de análise de conteúdo, fundamentada pelo referencial teórico exposto neste trabalho. Segundo Bardin (1979, *apud* MINAYO, 2004), a Análise de Conteúdo pode ser definida como: um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção destas mensagens. Ainda para Bardin, enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem.

A análise do conteúdo das informações obtidas seguiu os critérios formulados por Richardson (1999) que consiste em três etapas básicas: a primeira etapa, a pré-análise, a fase de organização propriamente dita. Elaborou-se a escolha dos materiais a serem analisados, formularam-se os objetivos e os indicadores que fundamentassem a interpretação final. A segunda etapa, de categorização, é a fase que se caracteriza pela execução sistemática das decisões tomadas na fase anterior, demandando trabalho de codificação e construção das categorias de análise, ou seja, retiraram-se do discurso as categorias emergentes. Na terceira etapa, de interpretação inferencial, foram feitas as inferências e interpretações em referência aos objetivos propostos pela pesquisa. A interpretação final foi realizada à luz do referencial teórico que fundamentou o trabalho.

O FRACASSO ESCOLAR

A discussão e análise dos depoimentos colhidos nesta investigação possibilitaram-nos averiguar os aspectos que, segundo os alunos da 6ª série de um curso noturno (Supletivo), participaram do desempenho ou produziram o fracasso escolar até a 5ª série. Evidenciamos dentre os entrevistados que, a temática do fracasso escolar não é recente e foi construída durante toda a história escolar deles, ora pela alta frequência em ser avaliado com notas baixas, ora pela ausência de significado, atrativo e incentivo advindos da escola, dos professores e da maneira como as matérias eram ministradas, permeando ainda suas relações institucionais e fundamentando a idéia que fazem com relação a si mesmo, tanto numa perspectiva educacional, no modo de ser aluno, como social. O que fica evidente agora, é que o curso Supletivo se caracteriza como uma última oportunidade em transformar esse estigma de “fracassado”, sendo que esses alunos acabam encontrando ou precisando de novos papéis escolares, como o de aluno “estudioso”, “interessado”, “concentrado”. Entretanto, aqueles que não buscam essas novas formas de experimentar a escola e as aulas, permanecendo no

estereótipo de aluno “bagunceiro” – desinteressado, descompromissado, desatento - são excluídos e mal vistos pelos demais e pelos professores.

As crenças, os valores que damos às pessoas e às suas atitudes, os significados expressos pela linguagem, a compreensão que temos do mundo influenciando nossas ações, são construídas num processo histórico e social. Sem dúvida, o século XIX possibilitou novas formas de pensamento e relacionamento, de desenvolvimento político e econômico, tendo como causa, principalmente, a reestruturação social ocorrida devido às revoluções Industrial e Francesa. Até o final do século XIX, o advento do capitalismo varreu da face da terra a monarquia como regime político e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma classe dominada – o proletário (PATTO, 1999).

Para Hobsbawn (1982, *apud* PATTO, 1999, p. 29) a grande revolução foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade burguesa liberal; não da “economia moderna” ou do “Estado moderno”, mas das economias e estados de determinada região geográfica do mundo.

Patto (1999) pontua que os homens começam a dividir-se em proprietários exclusivos de máquinas e de matéria-prima e trabalhadores que não as possuem; sendo que estes últimos formaram a população pobre das grandes cidades. Permeando essa nova constituição, ou divisão social está a crença de que a classe média está aberta a todos e que todos podem ter acesso a ela, sendo simplificada pela idéia de liberdade e igualdade (de oportunidades). Com essa concepção, podemos começar a compreender o conceito cristalizado nos discursos do que é “sucesso” e do que é “fracasso”; já que é o fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e mérito – pessoal, ou seja, a explicação para o fracasso, inclusive escolar, é a de que o sujeito por incapacidades ou inabilidades individuais não alcança “patamares superiores”, sendo ele o único responsável por seu insucesso. Patto (1999) afirma ainda que 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.

Nas escolas, então, inicia-se um processo de diagnosticar e diferenciar os aptos dos inaptos, os alunos “fortes” dos alunos “fracos”, juntamente com justificativas científicas dos motivos da inadequação de alguns. Patto (1999) relata que os primeiros especialistas e se ocuparem com os “incapazes” foram os médicos, sendo que as causas do fracasso eram procuradas em alguma anomalia orgânica. A própria psicologia apresenta o conceito de anormalidade, auxiliando na estigmatização da “criança problema” e possibilitando a formação da idéia de que a criança é a única responsável por sua dificuldade escolar.

Os principais aspectos que puderam ser investigados na pesquisa em questão fazem referência à forma com que os alunos concebem a aprendizagem e os requisitos para que um aluno seja bem-sucedido. A crença construída historicamente de que a escola é um “bem em si mesma” pode ser confirmada nos relatos, já que ser detentor do conhecimento, seja ele qual for e qualquer que seja sua finalidade, é indício de reconhecimento. Os alunos acreditam que para demonstrar bom desempenho precisam “copiar toda a matéria passada na lousa”, com rapidez e da melhor maneira possível. A valorização das habilidades mais mecânicas, a repetição reconhecida como aprendizagem, a grande quantidade de matérias passadas pelos professores sem qualquer reflexão permeiam o processo de ensino-aprendizagem dessa escola e, possivelmente, de muitas outras.

Observamos também através das colocações referentes ao rendimento escolar que a nota ainda é a única forma utilizada para avaliar conhecimento, desempenho e sucesso. A nota identifica o valor de cada um, por isso há uma supervalorização do seu significado e um temor pelo meio classificatório tão antigo, que é a prova. Esse dado confirma que o ensino ministrado aos jovens e adultos das classes populares, tidas como deficientes e menos capazes, tem enfoque estritamente político, no sentido funcionalista de angariar mão de obra.

Essa reflexão vem de encontro com a afirmação articulada por 73% dos entrevistados (16 entrevistas), que diz ser o principal motivo para retornar à escola a conquista de um emprego, conseguir um emprego melhor que o atual ou por exigência do trabalho em que está. Esse tipo de objetivo que os alunos almejam no curso Supletivo exemplifica a teoria do desenvolvimento utilizada na era pós-moderna, a do capital humano. Para Frigotto (2008) o pressuposto dessa teoria econômica marginalista era de que com uma margem maior de instrução ter-se-ia necessariamente uma margem maior de produtividade e, como consequência, maiores ganhos. O que se nega com essa idéia são as relações de poder, as relações de força, os interesses antagônicos e conflitantes e, portanto, as relações de classe.

Segundo Gouveia (1983, *apud* PATTO, 1983), para efeitos administrativos, a eficiência da escola em geral se avalia por taxas de aprovação e conclusões de curso, adotando-se como critério para a aprovação o rendimento do aluno, medido em termos dos conhecimentos adquiridos em determinado lapso de tempo. Para tal avaliação, os padrões são comumente estabelecidos pelo professor em função do que este, com base em sua experiência, julga se deva obter. Conforme Rey e Tacca (2008) explicam, fazer todas as tarefas, ter o registro organizado no caderno, a boa letra e o bom comportamento são referências para constatar o que o aluno aprendeu. Para eles, ainda, a escola acredita que a utilização de funções e habilidades mais mecânicas é o que possibilitará ao aluno ser bem-sucedido; a função reflexiva produtiva e personalizada fica em segundo plano. Além do mais, a nota é o termômetro que, na comunidade escolar, identifica o valor de cada um.

Segundo Rey e Tacca (2008) o conhecimento escolar torna-se uma listagem de conteúdos e conceitos a serem transmitidos e assimilados, no que não são alcançados os seus significados e a sua lógica. A repetição é equivocadamente vista como aprendizagem, uma vez que é nela que se apóiam as avaliações. Não se pode estranhar a apatia, a falta de interesse e motivação, que constituem a principal reclamação de muitos professores.

Mas devemos ter a noção de que, como aponta Gouveia (1983, *apud* PATTO, 1983), não é somente o conteúdo dos programas de ensino, mas também a maneira de ensinar, a natureza do relacionamento entre professores e alunos, as sanções e os critérios de avaliação que produzem os presumíveis resultados não cognitivos. Ainda com relação ao baixo desempenho escolar, Bock (1995) afirma que não depende somente do método utilizado. Essa questão de método está ligada à crescente massificação do ensino que nivela o desempenho das crianças e cria normas em que nem todas se enquadram. A autora esclarece ainda que a maneira como se organiza a escola, apresentando um conteúdo explícito – conhecimento técnico e normas de conduta – e um conteúdo implícito – a relação com a autoridade e a questão da desigualdade atribuída ao próprio aluno - leva a um sentimento de culpa por parte da criança: “Sou eu quem está errada”. Essa culpa será, em termos da repressão social internalizada, um forte controlador social.

O modo de tratamento dos professores para com os alunos aparece com grande intensidade no discurso dos mesmos, sendo capaz de determinar a avaliação que fazem das matérias e dos próprios professores. Gritos, braveza, xingamentos, nervosismo são atitudes dos professores que causam grande desmotivação e aparecem com certa frequência nas aulas.

Com relação à explicação das matérias, o que fica em evidência é a necessidade de que o professor tenha paciência, no sentido de disposição para ajudar. Essas afirmações trazem uma idéia de que os alunos “atrapalham os professores”, ou melhor, como eles acreditam que têm muitas dificuldades, sentem que dão trabalho em demasia, tendo que contentar-se com o que lhes é oferecido. Ampliando a reflexão sobre essas colocações podemos perceber que esse aceitar incondicionalmente aquilo que se tem, demonstra que o aluno responsabiliza-se por seu fracasso, acredita fielmente que se ele não alcançou, até agora, o sucesso profissional e pessoal, a culpa é dele e que então *precisa* “ficar com o que tem, com o que sobra”. Entretanto, essa compreensão de sucesso e fracasso não advém desses alunos especificamente, é uma crença construída socialmente, em especial pelo movimento neoliberal, que credita às aptidões pessoais o fundamento para a ascensão social; permitindo assim a esperança, um sentimento característico dessa população, de que há oportunidade de trabalho a todos, e que o principal motivo é que *eles* tiveram a iniciativa de voltar a estudar.

Explicações determinísticas do fracasso escolar, ou seja, ser visto como um fenômeno que ocorre por culpa, incompetência ou desinteresse estritamente do aluno, estão arraigadas no ideário dos atores da escola. Esse movimento de culpabilizar os alunos pelo baixo rendimento, pela desmotivação e pelo distanciamento não advém somente dos professores, diretores e funcionários, mas os próprios alunos reproduzem essa crença. Nesse sentido, práticas excludentes e preconceituosas, que esperam respostas iguais dos alunos, aparecem com frequência na escola. Há uma visão hegemônica do que é ser aluno. Com relação à prática pedagógica e didática, bem como aos ideais que envolvem a educação, verificamos uma forte característica advinda da Escola Tradicional, calcada pelo conservadorismo e pela contradição.

A baixa autoestima, sentimentos de medo, culpa, insegurança, vergonha e insuficiência, constituídos durante todos os anos de permanência e experiência na escola, determinam a avaliação que eles se fazem como alunos, dificultando não especificamente o processo de aprendizagem e até mesmo de alfabetização (já que muitos deles entram na EJA sem saber ler e escrever), mas mais do que isso, definem quais serão seus planos de futuro e se podem ter alguma expectativa. Nesse momento percebemos a perversidade das propostas de educação que, envoltas nos ideais neoliberais, exigem que o aluno encontre sentido no aprendizado e na escola, sem lhe proporcionar o mínimo de condições para isso.

Percebemos a intensa necessidade, demarcada por esses alunos, de uma continência e amparo, dos professores, da família e dos amigos. Delimitam que estão determinados a encontrar um novo lugar na história de vida, que até agora foi marcada por dificuldades econômicas, pela exclusão e na escola, pela falta de sustentação e suporte que permitissem um desenvolvimento criativo e emancipatório, ou seja, de aceitação. Entretanto, essa busca não é vista como uma construção e nem se reconhece a questão política e social que envolve as suas histórias de fracasso, o que encontramos é uma naturalização desse “sofrimento” descrito por eles, sem qualquer pensamento crítico.

Notamos que as disciplinas, os fundamentos científico-intelectuais ministrados pelos professores são úteis para o processo produtivo do trabalho caracterizando uma educação mecanicista e fragmentada, que promove no alunado uma absoluta ignorância das funções e da importância dessas matérias. O que interessa ao sistema capitalista e à classe opressora, é que essa população se aproprie do conhecimento suficiente para sua atuação no trabalho, portanto não há qualquer promoção do pensamento criador, investigativo e crítico da realidade. Isso é destacado pelos entrevistados no decorrer de todo o trabalho, principalmente quando pontuam o motivo do gostar das matérias (utilidade no trabalho), que não sabem qual a importância e o sentido de aprenderem determinados conteúdos e que o principal motivo para retornar à escola está na necessidade de encontrar um emprego, já que a maioria deles exige “um mínimo de estudo”.

A crença que os entrevistados apresentaram sobre o aluno fracassado está indicada por seu desempenho e rendimento escolar, através de verificações tradicionais como a letra ruim, a cópia lenta, não acompanhar a turma, a nota baixa e o mau comportamento em sala de aula. Eles retornam à escola, para cursar o Supletivo, com essa visão do que é ser aluno e, com a história escolar marcada pelo não cumprimento desses requisitos de “aluno ideal”. Dessa forma, a escola torna-se ameaçadora e novos estigmas de exclusão agora são potencializados, como a idade avançada.

As crianças pequenas, em comunhão com seus pais e professores, acreditam na importância e necessidade da dedicação ao estudo. Porém, nos afirma Tacca (1999 *apud* REY TACCA, 2008), essa crença começa a se desfazer quando surgem desacertos, contrastes, que não são entendidos e acompanhados pela escola e pelos professores na perspectiva da eclosão da diversidade. Ao contrário, o desacerto será visto como desvio.

Patto (1999) contribui com a reflexão que faz sobre a “teoria da carência cultural”, assegurada pelos adeptos às versões ambientalistas do desenvolvimento humano, que justifica o fracasso escolar pela falta de formação de atitudes e de padrões culturais tidos como necessários ao desenvolvimento de padrões cognitivos e à capacidade de ajustamento à escola. Estes acreditam que há valores, crenças, normas, hábitos e habilidades compreendidos como típicos das classes dominantes e são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio. Nesse sentido, a principal causa do fracasso escolar seria as deficiências da clientela, envolta de defeitos e pertencentes a uma classe social desfavorecida.

Ladeia (2002) pontua ainda que os discursos filosófico/liberal, sociológico/funcionalista e pedagógico/escolanovista, ao focar o processo educacional, que é dialético, o fazem de forma dicotômica: ora culpabilizando a escola (os métodos de ensino, a formação e a prática docente), ora culpabilizando o próprio aluno, sua família, sua condição social, econômica e cultural pelo seu fracasso. Continua explicitando que a partir da década de 70, introduz-se no Brasil, nos padrões de resistência ao regime militar, os trabalhos de Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet e outros que denunciavam a função reprodutora, domesticadora, e seletiva da escola. Para eles, a escola nada mais era do que um aparato do Estado capitalista para auxiliá-lo na tarefa de reproduzir-se material e culturalmente. Nessa perspectiva crítica ao capitalismo, o fracasso escolar poderia ser visto tanto como resistência das camadas populares ao processo de dominação, quanto como um resultado esperado do processo de seleção social promovido pelas elites através da escola.

Para Souza (1997), o fracasso escolar no Brasil é evidente. Embora a década de 80 seja marcada pelo aumento do número de vagas nas escolas, a qualidade do ensino não aumentou. Convive-se com altos índices de exclusão escolar (evasão e repetência), baixa remuneração dos professores, ausência de políticas de formação em serviços, baixos índices de investimento em educação pública em relação ao Produto Interno Bruto. O Estado de São Paulo possui uma renda *per capita* comparável a de países como Espanha, Portugal e Grécia. Mas em termos de escolarização, tem-se um ensino de primeiro grau altamente seletivo – apenas 27% das crianças concluem o primeiro grau no Brasil.

As análises estatísticas divulgadas por Ribeiro (1992, *apud* SOUZA, 1997) afirmam que apenas três entre cem ingressantes concluem o primeiro grau sem repetência. A lógica da “pedagogia da repetência”, de dar oportunidade de “reparar”, tem outra face: uma criança repetente tem metade das chances de ser aprovada no ano seguinte. Ao invés da repetência permitir que o aluno “refaça” seu aprendizado, cria espaço para a sua estigmatização, como diferente ou deficiente. Sendo que a maioria das crianças reprovadas ou que se “evadem” é a que frequenta as escolas públicas das redes estadual e municipal de educação, enfatizando a idéia de que o público é insuficiente e ineficaz, contribuindo para uma história de fracassos e incapacidades a esses sujeitos.

A idéia de (re) inserção, que a EJA propõe, no mundo letrado e do conhecimento, possibilitando maior qualidade de vida, de cidadania e de cultura, inculcando a crença de que com o estudo as possibilidades de adentrar no mercado de trabalho serão maiores, é falsa e não reconhece a contradição social nem a realidade vivida pela classe oprimida. A proposta de universalização da educação básica e de reduzir o analfabetismo dos jovens e adultos pelos Programas como o da UNESCO, de “Educação para todos”, engatam o debate acerca da alta taxa de alunos que estão frequentando a escola, em comparação com anos anteriores. Contudo, o que fica esquecido é o incentivo igualitário no desenvolvimento qualitativo das escolas e da educação e não somente quantitativo. A entrada da tecnologia nas escolas públicas, o maior número de alunos nas salas de aula esconde dados significativos, como, por exemplo, o enorme índice de evasão escolar.

Frigotto (2008) explica que as organizações supranacionais FMI, Bied, UNESCO, OIT, são as mesmas dos anos 60, somente mais poderosas e que têm a tarefa de substituir o conceito de capital humano e seus desdobramentos, ou seja, suas políticas no campo educativo permanecem conservadoras e estão relacionadas ao processo produtivo, da organização do trabalho e à qualificação do trabalhador.

Passaram aproximadamente 64 anos desde a oficialização de programas voltados à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mas o que se percebe é uma estagnação dos interesses públicos na qualificação de mão de obra para o trabalho e baixo investimento nas camadas populares da sociedade. Perspectivas do adulto analfabeto como incapaz comparado psicológica e socialmente a uma criança ainda permeiam as relações escolares, isso aparece em destaque quando os professores utilizam palavras no diminutivo (“continhas”) para comunicar algo aos alunos, bem como utilizar técnicas similares às de Ensino Infantil e Fundamental para executar as aulas e exaltar que as disciplinas de um curso Supletivo necessitam ser superficiais.

Mas Frigotto (2008) acredita na transformação da educação, se nosso embate implicar trabalhar dentro das contradições, na sua virtualidade e negatividade. O autor prevê ainda que a saída para essa desestrutura social e a preponderância da democracia sobre o neoliberalismo, está na escola pública, havendo uma reestruturação das suas funções e práticas, levando em conta as múltiplas necessidades do ser humano.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANTUNES, M. A. M. & MEIRA, M. E. M. (Org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao Ensino de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 7 ed., 1995, p.243-248, 254-262.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. In: FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. RJ: Vozes, 15 ed., 2008.

GIL, A. C . **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo : Atlas, 1991.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LADEIA, C. R. **O fracasso escolar na 5ª série noturna na visão dos alunos, pais e educadores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. DE (Org). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. In: SOUZA, M. P. R. DE. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3 ed.,1997, p.17-33.

MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento: a pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 8 ed, 2004, p.199-211.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

REY, F. L. G. ; TACCA, M. C. V. R. **Produção de Sentido Subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender**. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100011> Acesso em: 15 set 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social. Métodos e Técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

WIPÉDIA. **Pesquisa empírica**. Disponível em:
< http://wikipedia.org/wiki/Pesquisa_emp%C3%ADrica> Acesso em: 20 mai 2008