

O fracasso escolar sob o olhar de jovens periféricos multirrepetentes

School failure through the looks of multi-repeating peripheral young people

Natália dos Reis Rodrigues

Jaqueline Moll

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre - Brasil

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo descrever e discutir os conceitos de fracasso escolar compartilhados por estudantes multirrepetentes de uma escola pública de Alvorada/RS. Os participantes são seis ex-estudantes da EEEB Gentil Viegas Cardoso que participaram do programa de correção de fluxo Trajetórias Criativas. Como instrumento, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Os dados coletados sugerem que a maior parte dos entrevistados atribui o fracasso ao próprio indivíduo. Alguns entrevistados compreendem que tiveram fracasso ao reprovar, outros entendem que não, por terem aprendido muitas coisas, apesar disso. Quanto às causas da reprovação, as respostas são mais diversas apontando características individuais, apoio insuficiente da escola. Conclui-se que, embora já se tenha avançado na pesquisa sobre o tema, o senso comum refletido na maioria das concepções proferidas pelos entrevistados reforça a ideia da culpabilização individual do estudante por seu fracasso na escola.

Palavras-chave: Fracasso escolar; Jovem periférico; Trajetórias criativas.

Abstract

This research aims to describe and discuss the concepts of school failure shared by multi-repeating students at a public school in Alvorada/RS. The participants are six former EEEB Gentil Viegas Cardoso students who participated in the Creative Trajectories flow correction program. As an instrument, a semi-structured interview was used. The data collected suggests that most interviewees attribute failure to the individual themselves. Some interviewees understand that they failed by failing, others understand that they did not, because they learned many things despite this. As for the causes of failure, the answers are more diverse, pointing out individual characteristics and insufficient support from the school. It is concluded that, although progress has been made in research on the topic, the common sense reflected in most of the concepts expressed by the interviewees reinforces the idea of individual blame on the student for their failure at school.

Keywords: School failure, Peripheral youth, Creative trajectories.

Introdução

Desde o nascimento, aprendemos o tempo todo. Temos não só a capacidade, como o desejo e a necessidade de aprender. Charlot (2000) enfatiza que o indivíduo se encontra na obrigação de aprender. Não há como escapar, pois, o ser humano só se torna sujeito ao apropriar-se do mundo.

Os anos vão passando e o ingresso na escola ocorre. É nesse momento em que muitas crianças começam a vivenciar o denominado “fracasso escolar”. Mas o que seria de fato fracassar na escola? Além das definições do senso comum, muitos autores têm se dedicado a responder esse questionamento. Charlot (2000), por sua vez, aponta que:

Dessa maneira, a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não-aquisição de certos conhecimentos e competências; refere-se, tanto aos alunos da primeira série do primeiro grau que não aprendem a ler em um ano, como aos que fracassam no “bacharelado”, ou até no primeiro ciclo superior; ela se tornou, mesmo, tão extensa, que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia... (Charlot, 2000, p. 13-14).

Essa abrangência do termo acarreta na pluralidade de interpretações sobre o fenômeno:

A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e ambígua ela é (Charlot, 2000, p. 13).

Da mesma maneira, revela-se também a busca por culpados pelo insucesso dos estudantes:

Na busca por explicações, passamos por processos culpabilizatórios, em que estudos e pesquisas foram atribuindo responsabilidade aos métodos, às crianças, às suas famílias, ao seu grupo social, às suas carências alimentares, culturais, afetivas. Como as hipóteses não se confirmavam, e permanecia o problema, as atribuições de culpa chegaram aos professores e às professoras, às escolas, aos sistemas de ensino, às políticas públicas (Avila, 2004, p. 91,92).

Dentre as teorias criadas, estão a teoria da falta e da carência cultural. Tais ideias assumem que os problemas de aprendizagem estão relacionados ao contexto sociocultural empobrecido de estímulos em que viveria a criança da periferia. Em seu livro *A produção do Fracasso Escolar* (grifo nosso), Patto relata o estigma com o qual os estudantes periféricos estudados já ingressam na escola: sujo, preguiçoso, problemático, delinquente etc. O preconceito demonstrado pela escola reflete-se em casa e até mesmo no bairro. Até que a própria criança acredita no que dizem que ela é. A autora explana que aos poucos as

pesquisas estavam modificando o foco de estudos, passando a investigar o papel da escola nesse cenário. Porém, com essa mudança de perspectiva, encontrou-se um novo “bode expiatório”: o professor. Para a autora,

Desta perspectiva, é um equívoco de graves repercussões tentar fazer crer que a causa da ineficiência da escola encontra-se num perfil do educador traçado a partir de considerações moralistas, comuns entre os tecnocratas: “são incompetentes”, “não querem saber de nada”. Os depoimentos das próprias educadoras ajudaram a mostrar que suas reações encontram sua razão de ser na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio, constituindo, assim, verdadeiras “estratégias de sobrevivência” em condições de trabalho adversa. [...] Não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso (Patto, 1993, p. 344).

Além de todas essas questões, percebe-se que a escola da periferia não é projetada para a construção do pensamento. Desde os primórdios até hoje, serve para aprender a obedecer e executar ordens, qualidades desejáveis no ambiente de trabalho braçal para o qual estão sendo preparados. Nessa escola, pouco se ensina o senso crítico, a criatividade, a ciência. Poderia a família de classe popular valorizar uma escola/uma educação com a qual não se identifica? É mais provável que ela perceba a escola como um meio para conseguir uma formação básica para exercer sua atividade remunerada, o que, dependendo da profissão, nem necessária é.

Contudo, supondo-se que a família e o estudante transcendam a compreensão proporcionada pelas experiências do contexto, ou mesmo pela valorização de algo que lhe faltou, e percebam a educação como importante e capaz de transformações tangíveis em sua realidade, bastaria escolher dedicar-se aos estudos para ser bem-sucedido? A força de vontade de superar os obstáculos seria o suficiente para evitar o fracasso escolar?

Sobre isso, Arroyo (2003) adverte que:

[...] a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. A cultura do fracasso, tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Assim como uma contracultura do sucesso não será construída com a boa vontade de superar o elitismo ou a rigidez. Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema. Aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas (Arroyo, 2003, p. 13-14).

Para enfrentar algo tão imbricado no sistema escolar, necessita-se de algo igualmente profundo, revolucionário e transformador. É preciso garantir condições mínimas de vida para

proporcionar opções de escolha. É indispensável que uma mudança estrutural aconteça, principalmente no seio do sistema escolar, no qual se enxergue esse estudante como alguém capaz de aprender e que se proporcione condições para isso.

Mostra-se fundamental, então, conhecer a trajetória de cada estudante que vivencia situações de fracasso a fim de identificar as particularidades e os pontos em comum, considerando o local de partida dessas histórias. Uma sociologia que considere esse sujeito como um ser único, mas pertencente a um contexto marcado por raízes históricas de desigualdade e injustiça que afetam profundamente a sua visão sobre as coisas.

A partir do exposto, o objetivo deste artigo é descrever e discutir os conceitos de fracasso escolar compartilhado por estudantes multirrepetentes de uma escola pública de Alvorada/RS. As proposições teóricas elaboradas são: a) O fracasso escolar no Brasil é pensado, construído, planejado e estruturado pelas políticas educacionais brasileiras; b) A reprovação no Brasil é um mecanismo de seleção social.

Metodologia

Este artigo é um recorte da Tese de Doutorado realizada como pré-requisito para a obtenção do título em Doutora em Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa em questão caracterizou-se como qualitativa feita por meio de estudo de casos múltiplos (YIN, 2015) e investigou as trajetórias de vida de seis jovens periféricos com histórico de fracasso escolar.

O contexto da pesquisa é a Escola Estadual de Educação Básica Professor Gentil Viegas Cardoso localizada no município de Alvorada (RS). A instituição foi pioneira na adesão ao Programa Trajetória Criativas (TC) que busca promover ao Ensino Médio alunos de 15 a 17 anos retidos no Ensino Fundamental. A proposta criada pelos professores do Colégio de Aplicação da UFRGS e pelo Ministério da Educação tornou-se um programa de governo para as escolas do RS e vigorou de 2011 a 2019.

Os participantes do estudo são seis jovens ex-estudantes da referida instituição escolar e que participaram do Programa TC. O instrumento utilizado para a coleta de dados é a entrevista semiestruturada, cuja coleta foi realizada de dezembro de 2022 a junho de 2023. Os resultados que serão apresentados e discutidos neste artigo foram obtidos a partir de duas perguntas-base da entrevista semiestruturada que envolvem o fracasso escolar: a) O que é fracasso escolar para você? b) Você considera que em algum momento você teve fracasso em seus estudos? Por que acha que isso ocorreu? Para além das questões prévias, outras

poderiam ser criadas no decorrer da conversa e o tema também poderia surgir nas respostas de outros momentos da entrevista.

A partir das respostas dos entrevistados, foram criadas categorias de análise que serão apresentadas a seguir, a saber: Conceito de fracasso escolar; Autopercepção com relação ao fracasso escolar; Causas do fracasso escolar; outras referências ao tema.

Quanto aos procedimentos e cuidados éticos, o presente trabalho seguiu as orientações da resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa, a partir da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o sigilo da identidade dos participantes, substituindo seus nomes por códigos (o entrevistado 1 será identificado como E1, o entrevistado 2, como E2 e, assim, sucessivamente).

Conceito de Fracasso Escolar

Conforme Piaget (1977) a conceituação ocorre a partir de um longo processo em que se compreendem os elementos de uma situação e, então, forma-se um todo. Porém, o indivíduo conceitua de acordo com aquilo que compreende até o momento. Quanto mais ele agir sobre o objeto de conhecimento e refletir sobre ele, tomará consciência de mais elementos que contribuirão para a construção de uma conceituação cada vez mais fiel a realidade.

Os entrevistados foram convidados a conceituar o “fracasso escolar” o que, possivelmente, foi uma solicitação inédita para eles. O conceito é complexo e polêmico mesmo em meio aos estudiosos do tema. Portanto, seria improvável obter respostas elaboradas frutos de intensas reflexões prévias. Tampouco, o objetivo foi o de analisar se as narrativas estão certas ou erradas. Buscou-se identificar os elementos presentes nas respostas dos entrevistados, discutir fatores que podem ter interferido na sua construção e como isso pode se refletir de forma geral na vida do estudante da periferia. Até porque o conceito carrega certa subjetividade e o que é fracasso escolar para um, pode não ser para o outro.

Nesse sentido, a primeira resposta apresentada é a do Entrevistado 1 (E1) que relaciona o fracasso escolar diretamente com a aprendizagem: *“Que as pessoas não aprenderam nada. Eu sei que tirei bastante coisas do colégio”* (E1, 2022).

Já E5 e E6 trazem um conceito de fracasso baseado na falta de persistência para aprender e na evasão.

O fracasso escolar sob o olhar de jovens periféricos multirrepetentes

Olha, é uma pergunta bem complexa, é bem difícil de responder. Acho que um fracasso é realmente desistir e sair da escola antes de se formar. Acho que isso é um fracasso. Enquanto a gente não desiste, a gente não fracassou. Eu tenho esse ponto de vista: enquanto eu não desistir, não deu certo nem errado (E5, 2023).

É quando tu não tem esforço nenhum. Tu deixa aquilo de lado como se aquilo não fosse importante. Tu está ali, tendo a oportunidade de aprender, de passar de ano e tu não está tendo esforço nenhum. Isso pra mim é fracasso. Na realidade, têm muitos familiares meus que abandonaram a escola. Eu acho isso um fracasso (E6, 2023).

O E2 relaciona o fracasso escolar com a reprovação: “Ver todo mundo passando e tu rodando por não ter baixado a cabeça e estudado. Chegar ao final do ano, todo mundo ganhando parabéns e tu ali ‘Bah, rodei de novo!’”. (E2, 2022) Percebe-se que E5, E6 e E2 atribuem o fato de fracassar nos estudos a aspectos restritos ao estudante.

Por outro prisma, E4 refere o fracasso como a falta de motivação para estar na escola e evidencia uma visão mais ampliada do fenômeno. Inicia sua fala conferindo ao estudante a responsabilidade por fracassar, mas, na continuidade da resposta, destaca o papel do professor na situação.

Fracasso escolar é a pessoa se desvencilhar dos estudos, não querer de jeito nenhum estar naquele lugar. Acho que esse é o fracasso... porque também, não é só o aluno. Se o aluno quer desistir, não é só por ele. Tem os professores também. Acho que isso seria um fracasso escolar (E4, 2022).

A E3 aprofunda ainda mais a reflexão sobre a multiplicidade de fatores que envolvem o fato e em sua contra-argumentação já demonstra isso. Cita debilidades estruturais da escola, envolvendo a indisponibilidade dos professores em orientar os estudantes e auxiliá-los em suas necessidades.

*Tu diz de um aluno ou de um todo? [...] Pra mim, fracasso escolar seria mais uma **questão estrutural da escola num todo**. Pegando o meu exemplo da professora, da matéria, o fracasso escolar seria isso... eu não sou professora, eu não sei como é isso de ensinar alguém, mas eu acho que seria quando alguém vem te mostrar uma dificuldade e, sei lá, tu não conseguiu assessorar aquela pessoa, ou tu não conseguiu enxergar aquele aluno, ou a estrutura da escola talvez não estivesse tão preparada (E3, 2022, grifo nosso).*

Os conceitos proferidos pelos entrevistados revelam que a grande maioria relaciona o fracasso escolar com questões individuais, como a falta de esforço ou a desistência. Essa

perspectiva é corriqueira no senso comum e, inclusive, para muitos educadores. Não se questiona os motivos da evasão ou de frequentar a escola e, mesmo assim, “não aprender nada”. Como se fosse mais simples abandonar a escola duvidando da própria capacidade intelectual do que esforçar-se para permanecer nela. O estudante que desiste ou que reprova repetidas vezes, certamente enfrenta um conflito interno que interfere na sua autoestima durante toda a vida.

Levando-se em consideração que todos os entrevistados viveram situações de fracasso, residem na mesma comunidade e tem histórias de vida com dificuldades semelhantes, é irônico (e até mesmo cruel) que atribuam o fracasso na escola ao demérito próprio. A crença do esforço individual é tão incisiva que cega o oprimido a ponto de defender o ponto de vista do sistema opressor.

No livro “Pedagogia do oprimido”, Freire (2005) adverte que uma pedagogia humanista e libertadora passa por dois momentos diferentes: um primeiro em que os oprimidos vão tomando consciência sobre a opressão que sofrem e vão se comprometendo com a transformação dessa realidade e um segundo momento em que a pedagogia do oprimido passa a ser uma pedagogia em que os homens estão em processo permanente de libertação. O segundo momento representa essa libertação dos mitos criados pelo mundo opressor (como o da culpa individual pelo fracasso escolar, por exemplo):

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (Freire, 2005, p. 46).

Os dados encontrados nesta pesquisa corroboram os achados de Pescarolo (2014) que abordou os efeitos adversos que a universalização do ensino trouxe para a população brasileira nos últimos 40 anos, destacando a recorrente culpabilização dos estudantes e das famílias pelo fracasso e reiterando que o fenômeno ocorre não somente pela democratização do ensino, mas da insuficiência de recursos do Estado para esse fim.

Da mesma maneira, os resultados deste artigo assemelham-se aos da dissertação de Carvalho (2014) que teve como objetivo compreender as significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes presentes nos relatos de gestores escolares e os conselheiros tutelares. A análise evidenciou que os gestores costumam culpabilizar os

O fracasso escolar sob o olhar de jovens periféricos multirrepetentes

estudantes e suas famílias pelo fracasso na escola, enquanto entre os conselheiros tutelares surge também a responsabilização da escola e do Estado. Sugere-se a maior divulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) nas Escolas e a necessidade de reflexões críticas sobre o fracasso escolar ao longo da formação dos professores.

Apesar da maioria dos participantes deste estudo revelarem uma visão de autoculpabilização, duas entrevistadas (E3, E6) revelaram uma perspectiva que vai além ao considerar a responsabilidade do professor e as questões estruturais da escola evidenciando uma compreensão mais ampliada e aprofundada do fenômeno.

Patto chama a atenção para o que ela chama de “fracalização” do aluno pauperizado institucionalizado pela escola e confirmado pela “ciência”:

O fracasso escolar é administrado por um processo de ‘fracalização’ do aluno a nível do saber psicopedagógico oficial, que informa ‘cientificamente’ o processo de ‘fracalização institucional’ (Patto, 2000, p. 347).

A autora ainda chama a atenção para a necessidade de se investigar com mais afinco as questões relacionadas ao ensino:

Numa época em que as pesquisas desvelam cada vez mais a situação grave do ensino de primeiro grau, 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, 2000, p. 343).

Dessa forma, é preciso desmistificar essa culpabilização do estudante desde as pesquisas científicas até a escola de forma que esse conhecimento chegue aos estudantes e suas famílias e que se possa ter uma compreensão mais aprofundada e fiel sobre o que se denomina “fracasso escolar”.

Autopercepção com relação ao fracasso escolar

Após conceituarem o fracasso escolar, os entrevistados foram questionados sobre a possibilidade de terem passado por ele em algum momento de sua jornada. Lembra-se que todos eles passaram por múltiplas reprovações ao longo da trajetória escolar (com exceção da E3 que reprovou uma única vez). O E1 e o E4 não consideram que tiveram fracasso, apesar das reprovações e da evasão: “Posso te dizer que não. Eu não sinto isso. Mesmo eu parando no primeiro ano, eu não me sinto um fracasso na escola.” (E1, 2022) “Não sei se fracasso. Rodar é uma parte natural, a pessoa tem que se esforçar. Não sei se fracasso... não” (E4, 2022).

Por outro lado, o E2, a E3 e a E6 entendem que a(s) reprovação(s) que vivenciaram configuram-se como fracasso escolar: “É, quando eu rodei e tive que mudar de cidade. Isso aí foi o meu fracasso. Porque aí eu senti na pele mesmo, resolvi que tinha que baixar a cabeça e estudar.” (E2, 2022) “Acho que foi quando eu reprovei que eu consegui perceber “bah, eu preciso mudar agora senão eu vou ficar pra sempre assim e eu não preciso ser assim.” (E3, 2022) “Só no sexto. No sexto eu senti que eu dei uma fracassada. [...] Porque eu reprovei” (E6, 2023).

Já o E5 refere que teve fracasso quando não deu prioridade aos estudos e, assim, não “sabia nada”. Porém, indica ter alcançado sucesso ao ingressar no TC:

Quando eu simplesmente deixei de lado, eu tive fracasso. Mas no momento assim ó, mesmo que eu não soubesse nada, que eu entrei no Trajetórias burro igual uma porta, eu nunca tive fracasso, eu estava aprendendo e eles nunca me deixaram fracassar, eles não te deixavam ser fracassado e não deixavam de ter essa imagem de fracasso (E5, 2023).

As respostas dos entrevistados mantiveram-se coerentes com o conceito proferido por eles anteriormente. Ou seja, os que conceituaram o fracasso como desistir ou reprovar, consideraram que o vivenciaram. Assim como, os que citaram uma relação direta com a aprendizagem consideraram que tiveram ou não fracasso a depender do quanto aprenderam. O E4 ainda cita a reprovação como algo necessário, como uma consequência da falta de empenho, reforçando a ideia do mérito pessoal como determinante para o sucesso.

Destaca-se a compreensão do fracasso para além da reprovação. De certa maneira é algo positivo, pois descentraliza a aprovação como objetivo primordial e eleva o peso simbólico da aprendizagem. Assim, ser reprovado deixa de significar “não saber nada”, pois o ser humano aprende em todo o tempo e local, e passa a ser “aprendi muitas coisas, mas não o suficiente.” A partir desse ponto, é preciso refletir sobre o que deveria ter aprendido e não conseguiu, por que isso ocorreu, o que precisa ser feito para que eu consiga. Para isso, os objetivos das propostas do professor devem estar claros ao estudante.

Outra questão é discutir sobre os tipos de saber existentes e qual deles é valorizado na escola. Charlot (2000) categoriza os diferentes tipos de saber no que ele denomina “figuras do aprender”: saberes-objetos (natureza teórica), ação no mundo (natureza prática), regulação da relação com os outros e consigo (natureza das relações). Ele refere que:

Em princípio, existem muitas maneiras de “tornar-se alguém”, através das diferentes figuras do aprender; mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-

O fracasso escolar sob o olhar de jovens periféricos multirrepetentes

objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser “alguém” (Charlot, 2000, p. 72).

Na realidade, os três tipos de figuras do aprender estão presentes no cotidiano escolar. Porque somente um deles é constantemente considerado e enaltecido? A escola reflete as crenças da sociedade em que está inserida. Assim, saberes-objetos são altamente validados na sociedade atual conferindo a quem os possuir dinheiro, *status* e poder. Por consequência, é esse o tipo de saber valorizado na escola. Paradoxalmente, somente a escola da elite, em via de regra, tem criado meios para que os estudantes o desenvolvam.

Todavia, assim como a escola é transformada pela sociedade, ao mesmo tempo, é um poderoso agente de transformação social. Se a escola começar a valorizar os saberes relacionados às ações práticas do cotidiano e às relações, o cenário poderá se modificar pouco a pouco. O período pandêmico por COVID-19 mostrou-nos o papel notável da cultura e do desenvolvimento das habilidades socioemocionais para a manutenção saúde mental.

Porém, destaca-se um desafio (e uma contradição): se por um lado a escola deve valorizar o conhecimento produzido na periferia, por outro, a busca pela equidade e justiça social exige que os moradores periféricos tenham acesso ao tipo de conhecimento valorizado pela sociedade.

Quanto ao conhecimento necessário para ocupar posições de poder, Souza (2019) enumera três tipos de capitais: o econômico referente ao poder aquisitivo, o cultural traduzido pela incorporação pelo indivíduo de conhecimento útil ou de prestígio e o capital social de relações pessoais no qual o círculo social escolhido por interesse e/ou afetividade proporciona alguma vantagem. O autor traz a questão da luta entre as classes para fundamentar o acesso ou não a esses capitais que estarão pré-definidos desde o berço.

Na base da hierarquia social moderna está a luta entre indivíduos e classes sociais pelo acesso a capitais, ou seja, tudo aquilo que funcione como facilitador na competição social por todos os recursos escassos. Como, na verdade, todos os recursos são escassos [...] toda a nossa vida é pré-decida pela posse ou ausência desses capitais (Souza, 2019, p. 96).

Assim, é preciso refletir sobre o papel que a escola está exercendo na busca da classe popular pelo acesso aos diferentes capitais.

Causas da reprovação

Ao serem questionados sobre as causas das reprovações, os participantes forneceram diferentes tipos de respostas. O E2, por exemplo, menciona que evadiu em um dos anos

letivos porque se mudou com a família para outra cidade em busca de melhores condições de vida.

Por mudar de cidade, porque, mesmo sendo pequeno, eu tenho parente aqui, eu poderia ter falado “posso ficar aqui?” pra eu poder estudar. Enquanto a minha família ia trabalhar um tempo. Eu resolvi ir pra ajudar a minha família. E isso foi um pouco do meu fracasso (E2, 2022).

Questionado sobre o seu real poder de escolha acerca do fato, ele reafirmou seu pensamento: “Eu que resolvi. Podia ter ficado.” (E2, 2022) Em outro momento da entrevista, ele menciona que a segunda reprovação aconteceu porque ele não conseguia se concentrar nas aulas, pois ficava preocupado com o bem estar da família.

Mostra-se neste exemplo, uma questão estrutural que foge da alçada da escola. São consequências de uma sociedade capitalista baseada na acumulação de riquezas de poucos a partir da exploração de muitos. Negligenciar esse fato e ater-se somente às questões pedagógicas para compreender o fracasso, é no mínimo ingênuo. A escola não é alheia a isso, faz parte dessa engrenagem capitalista, produz e é produzida por ela.

Em uma perspectiva semelhante, a E6 cita questões emocionais que justificam a sua reprovação. Ela conta que sofreu bullying por suas características físicas e, no ambiente domiciliar, enfrentou conflitos familiares em função do abandono paterno e a nova configuração familiar (mãe, avó, tios):

Por conta das coisas que estavam me acontecendo em casa, estava desmotivada, sabe? Então, a época que eu estava no sexto ano foi bastante difícil, porque eu estava indo na psicóloga, mas eu estava percebendo que não estava me resolvendo. E quando eu estava no sexto ano, eu tentei um suicídio. Aquilo meio que me deixou chateada. No Trajetórias também, no primeiro ano em que eu estava, eu tentei também. No comecinho do Trajetórias, eu estava meio desmotivada. Mas fui tendo conversas, fui conhecendo pessoas e tirando isso da minha cabeça. A escola foi o momento de eu me distrair. Em casa era uma coisa, e na escola eu conseguia me distrair (E6, 2023).

A partir do trecho acima, nota-se que a participação no TC contribuiu para o restabelecimento do equilíbrio emocional da participante. Destaca-se o quão necessário é o desenvolvimento do saber da natureza das relações mencionado por Charlot (2000) para aprender a regular as relações com os outros e consigo mesmo.

A fala da E3 é um exemplo de como a experiência do fracasso escolar pode afetar os estudantes: “Ali foi o momento em que eu vi que tinha fracassado e me senti muito mal. Eu

O fracasso escolar sob o olhar de jovens periféricos multirrepetentes

lembro que eu chorei pra caramba durante semanas [...]” Sobre isso, Charlot (2000) alerta que:

Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. A criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”. Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo (com, como eventual consequência, a depressão, a droga, a violência, inclusive a suicida) (Charlot, 2000, p. 72).

Com isso, metodologias com abordagens humanistas como o TC que criem uma atmosfera de aprendizagem tranquila e respeitosa através de uma relação dialógica entre docentes e discentes é fundamental.

Sob outro enfoque, a E3 menciona aspectos de dificuldades de compreensão dos conteúdos abordados no componente curricular de matemática:

Reprovi porque não entendia, porque não conseguia entender a matéria e a única pessoa que tinha ali pra me explicar não estava disposta ou muito a fim para explicar. Então, eu caracterizaria o fracasso escolar como isso, como essa não disposição ou esse meu não entendimento talvez (E3, 2022).

Todavia, essa aparente dificuldade de aprendizagem foi amenizada a partir do ingresso no TC. “É, eu sempre tive um pouco mais de dificuldade, mas no projeto ela me ajudava bastante, a outra professora. Então, consegui superar um pouco isso.” (E3, 2022)

Conforme o relato dos entrevistados, a maioria deles não enfrentou mais dificuldades após o ingresso no TC ou mesmo após a promoção ao Ensino Médio, o que leva a crer que eles não tinham qualquer dificuldade de aprendizagem. Talvez a dificuldade latente fosse a de “ensinagem”. E se os professores também pudessem ser reprovados, quantos multirrepetentes teríamos?

Patto discute que o problema do fracasso não está na inadequação do estudante à escola ou da escola com relação ao estudante, mas sim na visão preconceituosa da escola a respeito de seu público:

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes eles possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversa à aprendizagem, tudo isso em função de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando a vida de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada “criança carente” traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem (Patto, 2000, p. 340).

Na mesma senda da E3, o E5 critica a forma como os estudantes eram tratados por alguns professores:

Sim. Os professores, eles achavam... por mais que eu estivesse certo e eles errados, tinha professor que meio que humilhava a gente, sabe? Tinha professor grosso, tinha um professor que às vezes tu saía da aula pensando “cara, eu quero ir embora daqui. Eu quero parar de estudar, não aguento mais, não é pra mim, eu não vou aprender!”, por formas que eles tratavam a gente (E5, 2023).

O participante acredita que as atitudes desses docentes podem ter influenciado o seu fracasso nos estudos:

Sim. Porque tu acha que eu preferia estar na cancha, fazendo esporte, onde eu era o primeiro a ser escolhido pra tudo, eu era o cara que ia jogar futebol era o primeiro a ser escolhido, eu ia jogar vôlei e era o primeiro a ser escolhido, ia fazer atletismo e todo mundo já entrava sabendo que eu ia ganhar... Eu era o melhor em tudo, ali eu era estrela. Dentro da sala de aula eu era o burro. Então, eu era a chacota dos professores, da professora. Então, eu preferia matar aula, fazer alguma coisa que me trazia felicidade do que sair dali e não entrar mais na escola e era na escola onde eu fazia esporte. Foi assim que o professor “x” me pegou (E5, 2003).

O professor “x” é o que lecionava Educação Física no Ensino Regular na escola, e, mais tarde, passou a fazer parte do TC. O relato de E5 faz refletir a respeito da autoestima do estudante e sua relação com a aprendizagem. Normalmente, preferimos nos dedicar a algo em que nos sentimos competentes ou que, no mínimo, acreditamos que podemos nos tornar competentes. O professor que valoriza o saber do estudante e confia no seu potencial para aprender influencia o estudante a pensar o mesmo sobre si, valorizando também o respeito às diferenças.

Outras reflexões sobre o tema

Para além das respostas objetivas às perguntas relacionadas ao tema na entrevista, outros aspectos relevantes podem ser discutidos. O primeiro deles é o objetivo da reprovação que, muitas vezes, é utilizada como uma forma de punição ao estudante. A aprovação acaba tornando-se um instrumento de chantagem e o objetivo final do estudar, sendo que, deveria ser a consequência de uma avaliação adequada das aprendizagens desenvolvidas pelo estudante.

Considera-se que é uma violência reprovar um estudante sem ter dado condições suficientes para que ele aprendesse, assim como, também o é, aprová-lo sem garantir os meios para que ele acompanhe o restante da turma. Nesse sentido, Moll referindo-se as escolas organizadas por ciclos, afirma que:

O fracasso escolar sob o olhar de jovens periféricos multirrepetentes

A retenção que, por vezes, pode ser consciosamente proposta para alguns em situações que deveriam ser excepcionais, só pode ser compreendida nessa lógica enquanto permanência temporária que garanta avanços em qualquer tempo na trajetória de escolarização de cada aluno (Moll, 2004, p. 109).

A reprovação, então, deveria ser uma atitude consciente, excepcional e, de preferência, temporária escolhida pelo corpo docente. Infelizmente, não é o que ocorre na maioria dos casos. É preciso enxergar o estudante de forma humanizada e integral para compreender o que é melhor para o seu desenvolvimento naquele momento. Patto adverte que, muitas vezes, o professor trata o estudante como um mero objeto para alcançar um objetivo pessoal:

Esta instrumentalização do outro encontra um terreno especialmente propício: o das relações de inferioridade-superioridade. Numa estrutura hierárquica de poder como a existente na rede pública de ensino elementar, esta modalidade de relação de desigualdade se estabelece porque, nessa estrutura, os que se situam nos níveis superiores da pirâmide detêm o poder de punir e de recompensar e monopolizam o saber (Patto, 2000, p. 345).

A E3, por exemplo, reprovou por três pontos em matemática antes de aderir ao TC, revela ter se rebelado por ser negligenciada pela professora e cogita que a reprovação tenha sido uma espécie de penalidade:

[...] e eu me senti muito revoltada quando isso aconteceu, porque eu pensei “poxa, por três pontos?”, tudo bem, ela não quis passar. Talvez, ela ficou pensando que “ela foi rebelde, ela brincou, tudo mais, não quis aprender”, mas eu procurei ela, eu falei “eu não estou entendendo, eu não sei fazer isso aqui (E3, 2022).

Evidencia-se aqui o despreparo docente para lidar com tais situações. Realidade permeada por formação inicial insuficiente, por formação continuada inexistente ou inadequada às necessidades cotidianas, por condições de trabalho incompatíveis com a função a ser desempenhada, desvalorização social etc. Um sistema educacional e, antes de tudo socioeconômico, que não determina a qualidade docente, mas restringe em grande medida as condições para a realização de um trabalho adequado ao seu público. Professores que, como define Patto (1993), estão tentando sobreviver na lógica de um sistema essencialmente perverso.

Por outro lado, quando o sistema oferece uma proposta metodológica capaz de proporcionar redução da quantidade de estudantes atendidos, aumento da carga-horária de planejamento e de possibilidades de trocas entre docentes, formação continuada coerente com as necessidades do público-alvo etc. (como a proposta do Programa TC), aumentam as possibilidades de efetividade do processo educativo:

E quando eu cheguei no projeto, eu mostrei as minhas dificuldades, porque eles nos avaliavam bastante, eles passavam uma revisão pra nós de matemática, bem básica mesmo e ia aumentando a dificuldade. [...] Então, ela pegava o que cada um não conseguia fazer e ia auxiliando. Aquilo ali pra mim foi especial. Eu me senti muito incluída naquele momento (E3, 2022).

Para Patto (1993), os professores têm em sua essência a potência transformadora, porém, relutam quando mudanças são impostas. No caso do Programa TC, os professores são convidados a fazer parte. Participam de formações em que o diálogo é aberto e tem autonomia para decidir em grande medida, como acontecerá o trabalho. Possivelmente, essas características facilitem a adesão de profissionais que realmente acreditam no potencial transformador da proposta e transparecem suas crenças nas ações no cotidiano da escola. Eles ainda protagonizam reuniões de planejamento semanal em que discutem os rumos da próxima semana, casos de estudantes etc.

Outro ponto relevante é a mudança de concepção sobre o valor da educação e o papel que ela pode assumir na vida de cada um, como elucida o trecho a seguir:

Quando eu comecei a perceber, eu “olha, isso é uma necessidade.” Porque, hoje em dia, se tu não tiver um estudo, tu não consegue um emprego. Minha mãe começou a me explicar e eu comecei a entender. Claro, teve momentos. Eu fiquei de castigo, não podia sair pra rua, não podia mexer no telefone. Mas, conforme eu fui ficando mais em casa estudando, eu fui começando a entender que o estudo é realmente importante (E6, 2023).

O valor que a família confere a educação tem a ver com as experiências vividas não só pelos pais e seus filhos, como pelas gerações anteriores. Por séculos, a escola foi privilégio das elites. O povo não tinha o direito de estudar. Mais tarde, conquistou-se o direito, mas este não veio acompanhado das condições de permanência. Assim, tantas crianças não puderam frequentar a escola, por precisar trabalhar e ajudar no orçamento familiar e/ou cuidar dos irmãos mais novos.

Hoje, o direito de estudar e a proibição do trabalho infantil são assegurados perante a lei, mas nem sempre isso se concretiza. Além disso, muitos dos que conseguem permanecer na escola, são massacrados com constantes castigos e reprovações, considerados inadequados para o ambiente escolar. A compreensão do valor que é atribuído a escola precisa considerar todas essas (e tantas outras) variáveis. Enquanto a criança/adolescente não ver sentido e valor no conhecimento compartilhado na escola, não irá se apropriar do

mesmo. E isso tem relação com o sentido que a família dá e com o tipo de ensino que a escola oferece (Charlot, 2000).

Considerações finais

Com base nos diferentes trechos analisados, conclui-se que a maioria das concepções proferidas pelos entrevistados reforça a ideia da culpabilização individual do estudante por seu fracasso na escola. A partir da discussão com autores que estudam a temática, entende-se que a visão do estudante periférico sobre o fracasso escolar é influenciada pelo mecanismo perverso de um sistema escolar que não oferece condições adequadas para o desenvolvimento de seu público e, ainda, deposita sobre ele, a culpa do seu insucesso. Porém, os dados da pesquisa mostram que, quando são garantidas as condições básicas a partir de mudanças estruturais, os estudantes entrevistados superaram a condição de fracassados na escola e ressignificaram sua relação com o aprender.

Como limitações desse estudo, salienta-se a quantidade de estudantes e o contexto específico de uma escola. Sugere-se que estudos futuros abordem outras realidades escolares participantes do Programa TC e/ou de outras propostas metodológicas para estudantes multirrepetentes.

Por fim, destaca-se que os estudantes das escolas da periferia podem ser considerados verdadeiros “heróis da resistência”, pois manter-se atuante em um sistema que espera e arquiteta o seu fracasso é, no mínimo, heroico. Desistir de estudar é difícil, implica perceber-se incapaz de algo. Mas permanecer interessado em aprender em uma realidade que te exclui, exige muita resiliência e coragem.

Referências

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

AVILA, Ivany Souza. Das Políticas Públicas ao interior da sala de aula: os sonhos possíveis. In: MOLL, Jaqueline e col. (org.) **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARVALHO, Brena Cristiane Bahia de. **Significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes apresentadas por conselheiros tutelares e dirigentes escolares**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança. In: MOLL, Jaqueline e col. (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida:** criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. reimp. São Paulo: T.A. Queiróz, 1993.

PESCAROLO, Joyce Kelly. **Universalização e precarização da educação:** conquistas, impasses e desafios da educação contemporânea. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2014.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência.** Com a colaboração de A. Blamchet [e outros]. Tradução de Edson Braga de Souza. ed. Da Universidade de São Paulo. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Sobre as autoras

Natália dos Reis Rodrigues

Professora de Educação Física e Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Cachoeirinha/RS, Especialista em Motricidade Infantil (ESEFID/UFRGS), Mestra em Educação (PPGEdu/UFRGS) e Doutora em Educação em Ciências (PPGECiUFRGS).

E-mail: natyreisrodrigues@gmail.com

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5303-6686>

Jaqueline Moll

professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde da UFRGS, e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. É Pedagoga (Centro de Ensino Superior de Erechim), Especialista em Alfabetização (PUC-RS); Especialista em Educação Popular (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), Mestra em Educação (PUC-RS); Doutora em Educação (UFRGS/Universidade de Barcelona) e Pós-Doutora em Educação (PUC-RJ).

E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>

Recebido em: 30/03/2024

Aceito para publicação em: 06/04/2024