

Ó FRACASSO NA ESCOLA

Maria Luísa Bissoto *

SÍNTESE: O *objetivo* deste artigo é discutir o fracasso escolar como o fracasso *na* escola: fenômeno que emerge e se materializa na malha de interações sociais que constitui mais intimamente o cotidiano escolar, formada pelo tripé família-escola-estudantes. Parte-se do pressuposto de que as interações sociais geradas nesse tripé favorecem – ou negam –, em diferentes graus, o sentimento de pertencimento do estudante em relação à instituição escolar; fundamental para a constituição e para a qualidade do processo educacional. *Metodologicamente*, este artigo se fundamenta nas perspectivas teóricas da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Brofenbrenner, e da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente no pensamento de Lev Vygotski. Tendo em vista possíveis *resultados* dessa discussão, considera-se que o fenômeno do fracasso na escola será efetivamente encarado, quando se alterarem as práticas relacionais nesse tripé, privilegiando uma práxis de *enculturação* dos envolvidos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: *fracasso escolar; fracasso na escola; abordagem bioecológica do desenvolvimento humano; psicologia histórico-cultural; enculturação.*

SÍNTEISIS: *El objetivo de este artículo es abordar la discusión del fracaso escolar como el fracaso en la escuela: fenómeno que emerge y se materializa en la red de interacciones sociales que constituyen específicamente el cotidiano escolar, formado por el trío familia-escuela-alumnos. Se supone que las interacciones sociales generadas por estos tres factores favorecen –o niegan–, en diferentes grados, el sentimiento de pertenencia del alumno a la institución escolar, fundamental para la constitución y la calidad del proceso educativo. Metodológicamente, este artículo se fundamenta en las perspectivas teóricas del Abordaje Bioecológico del Desarrollo Humano, de Urie Brofenbrenner, y de la Psicología Histórico-Cultural, en especial, la referente al pensamiento de Lev Vygotski. Teniendo en cuenta los posibles resultados de este debate, se considera*

* Docente no Programa de Pós-Graduação *latu-senso* em Psicopedagogia da Faculdade Salesiana Dom Bosco, Piracicaba, e docente no curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Conchas, Conchas-São Paulo, Brasil.

que el fenómeno del fracaso escolar estará abordado con garantía, cuando se alteren las formas de relación en el trípode, privilegiando una praxis de enculturación de los implicados en el cotidiano escolar.

Palabras clave: fracaso escolar; fracaso en la escuela; abordaje bioecológico del desarrollo humano; psicología histórico-cultural; enculturación.

ABSTRACT: *The goal of this article is to approach the debate on school failure as failure-at-school; a phenomenon that has taken place in the network of social interaction that constitutes school's every day life, conformed by the trio: school-family-students.*

We suppose that social interaction generated by this trio encourages (or denies), in different degrees, the feeling of belonging to the educative institution, a basic item in the conformation and in the quality of the learning process. From a methodological point of view, this article is based on the theoretical perspectives of Urie Brofenbrenner's Bioecological Approach to Human Development, and of Lev Vygotski's Cultural-historical psychology. Having in mind the possible outcome of this discussion, we consider that the phenomenon of school failure will be properly approached when the connections inside the tripod are changed by prioritizing the enculturation of those involved in school's every day life.

Keywords: school failure, failure at school, Bioecological Approach to Human Development, Cultural-historical psychology, enculturation.

1. INTRODUÇÃO

Entende-se, aqui, fracasso escolar como o fenômeno, em larga escala, de *fracasso na escola*, ou seja, a falha imbricadamente individual e institucional para desenvolver os conhecimentos e modos de ser, considerados próprios à instituição escolar. Conhecimentos e modos, que, do ponto de vista da escola, são tidos como necessários e fundamentais para o *sucesso* do indivíduo na sociedade. É claro que tal definição pode ser criticada por não explicitar a subjetividade ideológica presente em termos como *fracasso* e *sucesso*, ou, ainda, os mecanismos elitistas da sociedade e das instituições escolares. A razão para a «ausência» de tais explicitações está na suposição de que essas formas de explicar e endereçar a questão do fracasso escolar, muito importantes, são já reconhecidas e relativamente divulgadas. Sem esquecê-las, considera-se que o fracasso escolar, enquanto fenômeno que se mantém refratário, requer discussões que avancem tais posições.

As explicações mais comumente encontradas na teorização do fracasso escolar mostram-se dicotomicamente atribuídas ou à culpa e

responsabilidade do estudante e de suas famílias – dificuldades cognitivas, de saúde, emocionais ou outras, de ordem moral–, ou aos professores e da instituição escolar – falta de preparo dos docentes, falta de pessoal de apoio, precariedade das instalações, do processo de gestão, falha das políticas públicas, dentre outras. A partir da perspectiva discutida neste artigo, contrariamente, a premissa básica não é a de culpabilização de nenhuma das partes. Afirma-se que o fracasso escolar somente poderá ser compreendido como fenômeno que emerge, revela-se e materializa-se, na *forma* das relações estabelecidas no cotidiano escolar, imbricadamente entre professor-estudante, estudante-estudante e estudante-família-escola.

Essas relações formam um tripé fundamental na dinâmica da malha de interações que suporta e perpassa as práticas docentes e sociais, que se configuram na escola, e que marcam e são marcadas pela relação escola/sociedade. A importância desse tripé está em favorecer – ou não – o sentimento de *pertencimento* (de envolvimento) do estudante em relação à instituição escolar, considerando-se que esse sentimento de pertencimento é essencial tanto para a constituição como para a qualidade do processo educacional. Quanto maior o sentimento de «pertencer», de fato, à instituição escolar, menos alienado o estudante estará desse processo. A alienação do processo educacional é entendida aqui como a atitude de distanciamento ou de *estranhamento*, que o estudante desenvolve em relação aos processos de aprendizagem acadêmica ou aos processos de socialização, que transcorrem na instituição escolar. *Essa atitude interfere decisivamente na atribuição de significados que o estudante faz quanto aos conhecimentos escolares e aos modos de serem valorizados pela escola; e está, assim, na base da (não) apropriação que ele fará desses conhecimentos e comportamentos.* Esse processo de estranhamento está na base da emergência do fenômeno fracasso escolar.

Teoricamente essa argumentação se apoia na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Brofenbrenner (final da década de 1970, décadas de 1980/1990) e na teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotski (década de 1920), abaixo descritas. Após a exposição dos pressupostos centrais dessas duas teorias, as relações estudante-família-escola, estudante-estudantes e professor-estudante, eles serão analisados, tomando-os como chaves de leitura, especialmente quanto a como a constituição de tais relações influencia o desenvolvimento do indivíduo e do sentimento de pertencimento do estudante à instituição escolar, e o fracasso ou o sucesso na escola.

2 A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

2.1 A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O ponto de convergência dessas duas teorias, que permite que sejam aqui empregadas conjuntamente, está na preocupação em teorizar os processos de desenvolvimento humano enquanto embebidos nos nichos sócio-culturais e biológicos onde transcorrem, considerando sua complexidade relacional e mútua constituição (Fu, Stremmel, Treppte, 1993).

Partindo de pressupostos da Teoria de Campo de K. Lewin, da Epistemologia Genética de J. Piaget e da Psicologia Histórico-Cultural, Urie Bronfenbrenner desenvolveu um constructo teórico que caracterizou uma nova perspectiva para a pesquisa no campo do desenvolvimento humano, chamando a atenção para o *contexto* dos sistemas de relações no qual esse desenvolvimento transcorre. Contestando a afirmação de que o *comportamento* resulta de uma associação entre características pessoais e estímulos do entorno, Bronfenbrenner defende que o *desenvolvimento* é que pode ser entendido como uma resultante funcional das interações indivíduo/entorno. O desenvolvimento é por ele entendido como o envolvimento do indivíduo em seu ambiente ecológico e as relações possíveis de serem estabelecidas nesse, bem como a crescente capacidade da pessoa em descobrir, sustentar, modificar e influenciar as propriedades deste ambiente. O processo de desenvolvimento implica mudanças na vida da pessoa, que não são nem efêmeras nem pré-determinadas, senão resultantes da reorganização da pessoa, que continuamente transcorre no espaço/tempo

Bronfenbrenner identificou cinco esferas de influência social para o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1976, 1996): a.) *microssistema*, que se refere à influência de fatores mais proximamente presentes na situação corrente do indivíduo, marcando diretamente seus comportamentos e o seu processo de desenvolvimento; sendo exemplos o ambiente familiar, a escola, o ambiente profissional..., enfim, os espaços de convivência em que as relações interpessoais se estabelecem face-a-face, intimamente; b.) *mesossistema*, que se refere às influências sobre o desenvolvimento decorrentes de relações entre microssistemas; c.) *exossistemas*, que são aqueles que influenciam o desenvolvimento de forma mais distal, como o tipo de emprego dos pais; d.) os vários *macrossistemas* da cultura, do meio-ambiente, da ideologia...que exer-

cem influências importantes, mas mais indiretas sobre o desenvolvimento do indivíduo, e e.) o *cronossistema*, que impacta internamente o desenvolvimento pelas alterações biológicas próprias do processo de envelhecimento dos indivíduos e que, externamente, marca a evolução histórica desses e das instituições sociais.

As vivências dos indivíduos nos *microssistemas* são entendidas como fundamentais para que o desenvolvimento do indivíduo transcorra da maneira mais saudável possível. Para tanto, Bronfenbrenner (1976, 1979) teoriza que as relações estabelecidas nos microssistemas têm como características principais: a *reciprocidade* (a percepção de que a atividade de um indivíduo dentro dos seus contextos de relações mais imediatas influencia diretamente os outros indivíduos, e vice-versa); o *equilíbrio de poder* (a distribuição gradual de poder, a partir daquele que detém o domínio das relações para os demais membros do microssistema, dentro das capacidades desses e das necessidades do microssistema); e o *afeto* (que pontua o estabelecimento e a perpetuação de sentimentos – de preferência positivos – no decorrer do processo de desenvolvimento dos indivíduos nos microssistemas). Essas características, quando satisfatoriamente presentes nos diversos microssistemas em que um indivíduo convive, permitem que esses microssistemas sejam efetiva e seguramente vivenciados.

85

Ao longo do processo de desenvolvimento, um indivíduo transita, passa, por diferentes microssistemas. Essa passagem que um indivíduo faz entre vários microssistemas é chamada por Bronfenbrenner de *transição ecológica*. É nessa transição que se consolidam as capacidades do indivíduo de estabelecer diferentes relações sociais e o exercício de papéis, habilidades e responsabilidades específicos dentro de cada contexto, mas diferenciados de acordo com a natureza de cada microssistema. Ainda deve ser enfatizado que, no âmbito de relações sistêmicas, tal como o desenvolvimento, para Bronfenbrenner, as relações são sempre de «mão-dupla». Ao mesmo tempo em que o indivíduo é influenciado pelos vários sistemas nos quais convive e transita, assim também esses sistemas são influenciados pelo trânsito dos sujeitos.

2.2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

As bases do pensamento de Vygotski foram elaboradas nos anos da Rússia revolucionária, e refletiam as ideias científicas e sociais desse período, correlacionadas a uma compreensão das condições materiais-

históricas do desenvolvimento humano, representadas pelo materialismo histórico marxista. Ele concebeu uma teoria psicológica, que estava intimamente relacionada à linha «histórico-cultural» desenvolvida na área das humanidades do século XIX (Davydov, 2005; Newman e Holzman, 1993) e às raízes da cultura russa das primeiras décadas do século XX. E, contrariamente a outras teorias que estudaram o desenvolvimento e o processo de conhecimento humano nesse período, Vygotski introduziu, no campo da psicologia, a noção de atividade coletiva em sua manifestação universal. Um polo da sua teoria histórico-cultural está na idéia de desenvolvimento historicamente genérico, ou seja, na atividade coletiva das pessoas. O outro está na atividade individual, pelo conceito de sujeito individual e de consciência individual (Davydov, V., 2005). Para Vygotski

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, e à formação de conceitos. Todas as funções mentais superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos (L. Vygotski, 1991, p. 75).

86

Sob a assunção básica de que o desenvolvimento psicológico (da personalidade e das habilidades intelectivas) dos indivíduos concerne, de maneira imanente, ao desenvolvimento histórico-cultural da sua vida coletiva, derivam-se os seguintes e importantes conceitos da psicologia histórico-cultural: a) o desenvolvimento da personalidade transcurre imbricadamente ao processo de educação, formal e não-formal, e seu conteúdo, forma e características são essencialmente históricos; b) o desenvolvimento da personalidade também está entretido às mudanças sociais da vida dos indivíduos, ou às modificações nos diferentes tipos de atividades que realizam; c) qualquer uma dessas duas situações emerge e assim está profundamente relacionada ao «que-fazer» coletivo, próprio das relações sociais e das atividades dos indivíduos; d) o modo pelos quais os indivíduos realizam suas atividades é resultante da internalização desse «que-fazer» coletivo, ou das formas básicas do agir social de uma dada coletividade; e) os sistemas de símbolos de uma coletividade, criados durante o desenvolvimento histórico-cultural dessa coletividade, têm um papel essencial no modo como essa internalização transcurre; e f) a assimilação que um indivíduo faz dos valores históricos da cultura material e espiritual transcurre através da colaboração de uma pessoa com outra, durante as práticas educacionais (socialização e escolarização).

Os mais profundos determinantes da atividade humana e, assim, da consciência e da personalidade, repousam sobre o desenvolvimento histórico da cultura, corporificado nos seus diversos sistemas de signos. Somente quando imerso em toda a variedade de formas de atividades coletivas, o indivíduo adquirirá a qualidade de condutor da regulação consciente de sua própria atividade (Misnick, 1996).

A partir desse ponto de vista não se poderá falar da determinação da consciência pela atividade e ignorar o plano cultural de uma coletividade. Vygotski compreendeu o mecanismo de determinação da consciência individual pela atividade, enquanto mediada pela cultura, corporificados nos sistemas simbólicos de cada sociedade:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana (Vygotski, 1991, p. 65).

87

Tais asserções estão nas bases teóricas para a sua idéia de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores transcurre enquanto os indivíduos se apoderam dos valores da cultura. O que só pode acontecer mediante a idéia de que o desenvolvimento é geneticamente função da atividade coletiva, depois individual, pela colaboração entre adultos e crianças e entre a criança e seus pares, no decorrer de eventos formais (escolares) ou não-formais de educação. Asserções que estão, ao mesmo tempo, nas raízes de conceitos-chave da Psicologia Histórico-cultural, como aqueles de zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial. Essa colaboração interpessoal é o fundamento genético das funções psicológicas individuais.

Davidov (2005) elenca como ideias gerais do pensamento vygotskiano, em relação à Educação: a) o objetivo primeiro da educação, formal ou não-formal, é o desenvolvimento da personalidade; b) a personalidade humana tem relação com os potenciais criativos, assim o desenvolvimento da personalidade demanda a criação de condições que

favoreçam a descoberta e a manifestação do potencial criativo dos estudantes; c) os adultos direcionam e guiam o processo de educação, mas não podem forçar ou ditar o processo de conhecer, de acordo com o que eles desejam; d) a educação autêntica advém da colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional; e e) os melhores métodos para a educação consistem naqueles que promovem o desenvolvimento das particularidades dos indivíduos, assim, esses métodos não podem nem ser uniformes, nem se manterem inalterados ao longo do processo educacional.

A seguir, os campos relacionais estudante-família, escola, professor, estudantes serão analisados à luz dos pressupostos de Brofenbrenner e de Vygotski, estabelecendo-se correlações com a questão do fracasso escolar.

3. RELAÇÕES ESTUDANTE-FAMÍLIA-ESCOLA

88

Família e escola são os primeiros espaços, ou microsistemas, nos quais as crianças e jovens aprendem a negociar e a constituir suas realidades e identidades, utilizando-se do conhecimento cultural adquirido em cada um desses espaços. A qualidade da comunicação e das relações entre pais e professores e entre comunidades e escola podem, assim, ser determinantes críticos para a vida escolar da criança e do jovem.

A premissa é de que relações positivas entre famílias e escolas podem contribuir para o envolvimento – e o sentido de pertencimento – à instituição escolar, por parte do estudante; o que teria repercussão, principalmente, nos aspectos sócioemocionais e afetivos da escolarização e da aprendizagem. Entende-se por relações positivas, aquelas, que, marcadas pelo conflito de posições ideológicas diversas, pois escola e família devem ser espaços identitariamente diferentes, favoreçam a emersão desses conflitos e sua posterior discussão. É essa tensão produtivamente positiva que favorece a resignificação de sentidos próprios a cada microsistema, por parte do estudante, imergindo-o, de fato, no processo sócio-histórico de construção coletiva – e, depois, individual – do conhecimento.

Para a compreensão plena do processo de escolarização – e assim para a compreensão do fracasso escolar – devemos considerar,

então, a «permeabilidade» desses microsistemas, família e escola, e a transitividade da criança e do jovem entre esses, antes do que considerá-los como estanques. Tradicionalmente, porém, a relação escola-família tem sido marcada por um duplo viés: para a escola, a família é «boa», quando a criança/jovem tem sucesso na adaptação às especificidades da escolarização – principalmente na aprendizagem e no controle do comportamento; e «ruim», na medida em que essa adaptação não se estabelece. Nesse último caso, a cobrança e a culpabilização das famílias é certa, assumindo os argumentos para essa culpabilização, no mais das vezes, o caráter de preconceitos ou julgamentos morais, quanto à dinâmica, os costumes ou a constituição familiar (Pessoa de Carvalho, 2000).

Porém, a complexidade das relações escola-família, e congruentemente o impacto dessa relação no envolvimento do estudante com a instituição escolar, não pode ser reduzida a essa dimensão dicotômica. Há uma variedade de influências presentes na relação escola-família, que, praticamente ignoradas por ambas, conduzem a uma situação de estranhamento entre uma e outra, o que as fragiliza, favorecendo a situação de fracasso escolar. Essas influências podem ser categorizadas em influências coligadas principalmente às famílias, e influências coligadas principalmente à escola.

Vejamos primeiramente aquelas influências que se referem à família propriamente dita, e que se mostram subjacentes às concepções e atitudes dessa em relação à escola, professores e funcionários e à vida acadêmica dos filhos: a) a crença dos pais na própria capacidade em lidar com a situação escolar dos filhos e a crença nos impactos que a sua participação poderá ter, quer no processo de escolarização desses, quer nas tomadas de decisão da gestão da escola; b) a percepção que os pais têm em relação à qualidade do desempenho escolar de seus filhos (habilidades acadêmicas, esforço pessoal, expectativas em relação a esse desempenho, receptividade da criança/jovem ao professor/escola, etc.); c) a memória dos pais em relação à instituição escolar: suas próprias histórias prévias na escola, e como percebem a função da escola em favorecer – ou não – o sucesso pessoal e profissional dos filhos; d) as identidades culturais, étnicas e religiosas, na medida em que essas identidades influenciam as concepções de socialização, de conhecimento e de aprendizagem, ou dos ideais presentes nessas identidades, que se referem às projeções elaboradas sobre a instituição escolar; e) o *ethos* familiar: valores, disciplina, formas de focar a formação da criança/jovem e as ações éticas, o que se espera da criança/jovem como pessoa;

e f) o histórico do envolvimento dos pais na educação dos filhos e características pessoais dos filhos, como idade, gênero, condições de saúde e de personalidade, habilidades intelectuais, esportivas, artísticas, dentre outras (Booth e Dunn, 1996).

O outro grupo de influências na relação escola/família diz respeito aos fatores escolares. Dois aspectos desses fatores são especialmente importantes, ao se pensar a influência da relação escola/família na constituição do fracasso na escola: a) a estrutura e a organização escolar e b) as crenças e atitudes do corpo docente, dos gestores e funcionários da escola em relação às famílias. Estruturas e organizações muito burocráticas ou reguladas, que não mostrem predisposição à recepção das famílias, elevam os sentimentos de alienação dos pais em relação à escola, o que está associado com sentimentos de maior alienação dos estudantes em si.

O pessoal da instituição escolar pode facilitar/inibir o envolvimento dos pais a partir de suas crenças sobre as vantagens/riscos desse envolvimento. Nesse sentido, crenças se referem, por exemplo, a considerar que é difícil envolver os pais porque eles estão sempre ocupados, desinteressados, ou que são incapazes de colaborar, ou seja, quando os pais são vistos pela instituição escolar como parte do problema para educar os estudantes, ao invés de colaboradores. A baixa qualidade da relação escola/família, que se estabelece nessas situações, marcada geralmente por situações de cobrança da escola quanto a mudanças na dinâmica familiar, pode servir como uma potente barreira para o envolvimento das famílias no processo educacional dos filhos.

A questão dos comportamentos dos estudantes, a disciplina, as ações para evitar a evasão escolar, ou ações inovadoras em termos de práticas didático-pedagógicas, a ampliação e adequação da oferta e das formas de acesso aos serviços educacionais, culturais, atividades esportivas e de lazer, a abordagem de problemas comuns, como campanhas de saúde pública, educação ambiental, segurança doméstica, escolar e no bairro, etc. são formas privilegiadas de propor o engajamento entre escola-família. São questões, que, pertinentes a ambos os microsistemas, só poderão ser enfrentadas sob uma base de articulação comum. Essa forma de engajamento, ao mesmo tempo em que mantém as particularidades de cada um dos campos envolvidos, permitindo que a criança e o jovem tenham espaços diferenciados de construção de identidades, amplia o sentido de comunidade e aproxima, por contiguidade, professores-estudantes-famílias e comunidade, favorecendo a

qualidade da comunicação e a constituição de uma relação mais *particularizada* entre todos os envolvidos no processo educacional. *Faz-se importante que as famílias não sejam afastadas, «negadas» ou pré-julgadas em seus valores e ideais*¹.

Toda atitude de negação, isto é, de rejeição e de afastamento das famílias em relação à escola, ou vice-versa, acaba redundando em reações por parte daquela que é negada, tensionando negativamente as relações do cotidiano escolar, pois não se trata de uma tensão que encontre espaço para estratégias discursivas de resolução, já que, se elas existissem, a tensão negativa não teria sido gerada. Tensão que impacta a qualidade da permanência do estudante na escola. Nesse sentido, o fracasso na escola, que se materializa, em termos acadêmicos, nas múltiplas repetências e no abandono da instituição, pode ser entendido como resumindo o histórico da deterioração – ou da falência – das relações escola/família/estudante.

4. RELAÇÕES INTERPARES

Outro ponto do tripé aqui analisado são as relações que se estabelecem entre estudante-estudantes, no ambiente escolar, mais especificamente em sala de aula.

Percebida como o espaço escolar por excelência, o *locus* tradicional da ação pedagógica moderna, a sala de aula é constituída por uma rede de relações interpessoais, que envolve as relações entre os estudantes e entre estudantes e professores. A psicologia da educação escolar tem tradicionalmente focado o processo de ensino-aprendizagem enquanto centrado na figura do professor, concebendo este processo como eminentemente individual, transcorrendo internamente na

¹ Como foi feito pelas teorias do déficit cultural, que tanto influenciaram a pesquisa e as diretrizes em relação à «educação» das famílias, visando prevenir o atraso e o fracasso escolar dos estudantes em situação de risco social. Essas diretrizes estabeleceram programas de educação compensatória, que privilegiaram a cultura psicológica-escolar em detrimento da cultura familiar, e o direcionamento «científico» das famílias na criação e educação dos filhos. Um exemplo que se destaca, nesse sentido, é o Relatório Coleman (Coleman *et al.*, 1966), que apontou a importância das características familiares (em detrimento das políticas públicas e dos recursos escolares físicos, didáticos e financeiros) na explicação do aproveitamento escolar inferior dos estudantes tidos como em situação de risco social. Outras se referem aos trabalhos, também sobre privação cultural, de Bereiter e Englemann, 1966.

mente dos sujeitos, a partir de informações «transmitidas» que vêm da realidade exterior. A partir dessa concepção, todos os processos próprios ao âmbito escolar, da aprendizagem à socialização e ao desenvolvimento dos estudantes passariam, primeiramente, pela relação professor-aluno. Só mais recentemente, principalmente a partir da divulgação dos trabalhos de Vygotski, Leontiev e Luria e da Psicologia Histórico-cultural, essas assunções têm começado a se modificar e se tem voltado atenção para a importância que as relações estudante/estudantes podem ter para o processo de constituição individual do conhecimento.

A concepção de que o desenvolvimento das funções mentais superiores está inerentemente atrelado à mediação social dos significados, habilidades e formas de pensar de uma comunidade abriu outras perspectivas para valorizar o papel da relação da criança com seus pares, nesse desenvolvimento. A natureza dessa mediação impõe parâmetros, descortina possibilidades, aperfeiçoa o uso de ferramentas, técnicas e operações mentais, que influenciarão a construção do conhecimento e, interrelacionadamente, o desenvolvimento mental. Tais afirmações são teorizadas por Vygotski, através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal: espaço do processo de mediação de significados em que a criança consegue realizar, com a ajuda de seus pares, ou de adultos, ações e significações culturais que não conseguiria efetivar sozinha. Aqui é importante, sobretudo, a idéia de que essa aprendizagem suportada pela socialização da atividade desperta, ou impulsiona, processos de desenvolvimento capazes de operar somente quando a criança age em colaboração com seus pares (Vygotski, 1991).

A. O'Donnell e A. King (1999) apontam vários estudos em que a influência das relações interpares no processo de aprendizagem é discutida. Para a argumentação aqui desenvolvida, são relevantes as conclusões de que estratégias cooperativas e colaborativas de aprendizagem, quando cuidadosamente planejadas e efetivadas no ambiente escolar, incrementam os resultados da aprendizagem. Além da facilitação da aprendizagem, contudo, são relevantes também as afirmações quanto às outras habilidades concomitantemente desenvolvidas durante a relação interpares. Essas habilidades se referem, principalmente, à troca de vivências, ao assumir e reassumir papéis sociais de diferentes identidades, o que possibilita experiências vicariantes de aprendizagem social e científica, colaborando com a transitividade entre os diferentes microsistemas em que as crianças e os jovens vivem a emergência de comportamentos resilientes e a responsabilidade de interpretar e partilhar, discursivamente, a cultura da coletividade mais próxima – e ainda da

mais estendida – dos aprendentes; numa integração dos sistemas que compõem a ecologia desses.

Na esteira dessa argumentação, afirma-se que práticas pedagógicas que não considerem a concepção epistemológica de que o conhecimento é produção sócio-histórica, emersa dos modos de vida constituídos numa coletividade, favorecem a constituição e a permanência do fenômeno, chamado, fracasso escolar. Isso porque tais práticas dificultam a discussão interpretativa dos saberes constituídos, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma imposição ideológica de saberes, o que colabora para a alienação dos estudantes e para a atitude de *estranhamento*, em relação à escola e aos saberes escolares.

Para a melhor compreensão dessa afirmação, haverá que se pensar na natureza do conhecimento. Enquanto instrumento de domínio do entorno, fundamental para a sobrevivência e para a qualidade dessa sobrevivência, não se pode esperar que os indivíduos simplesmente «assimilem» todo e qualquer conhecimento, neutralmente. O conhecimento tem, para a espécie humana, valor vital, é essencial para a adaptabilidade dos indivíduos ao entorno. Dessa forma, para aprender, é preciso que aquele que aprende aceite o conhecimento como algo importante para a sua ontogenia, para seus esforços de se pôr-no-mundo. Isso só é possível quando esse conhecimento é «trabalhado», discutido, posto à prova por aqueles que dele se utilizam/utilizarão. –Deve-se pensar, ainda, nas diferentes naturezas do conhecimento: o conhecimento senso-comum, próprio do mundo da criança e do jovem, é bastante diverso do conhecimento científico, proposto pela escola. Mais diferente, contudo, quando o ambiente da coletividade dos estudantes se mostra marcadamente afastado, distante, da cultura escolar que mais acentuadamente vigora em uma coletividade. Principalmente nesses ambientes, se o conhecimento não for pedagógica e administrativamente focado como sócio-historicamente constituído, no sentido já anteriormente discutido, corre-se o risco de tornar o processo de ensino-aprendizagem um instrumento de aculturação; o que *desempodera* os indivíduos, e não alimenta o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos alunos, à instituição escolar. Caminho para o fracasso na escola.

É preciso considerar, cuidadosamente, que as relações interpares não são um «luxo» superficial, próprio, no mais das vezes, somente à hora dos intervalos escolares, a hora do recreio. Como afirma D. Jonhson (1981), as relações interpares não são uma variável que a instituição

escolar possa negligenciar. O ser humano se humaniza enquanto se socializa, ou seja, enquanto é introduzido e vai se tornando parte da rede de significados, que sustenta a vida de uma coletividade. Significados que formam um fundo de conhecimentos sócio-historicamente constituídos, e sem o qual a espécie humana não teria reunido condições de evolução. A constituição e a manutenção de relações interpares, cultural e historicamente situadas, são fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito, e não podem ser relegadas pela escola.

A natureza e a qualidade das relações interpessoais mostram-se, assim, de extrema importância para promover os sentimentos de pertencimento a um grupo social, à escola e à sociedade; sentimento que redundará em outros, como naquele de sentir-se socialmente aceito, e de encontrar suporte e cuidados numa rede social. O processo de escolarização deve não somente prover condições para os estudantes iniciarem relacionamentos interpares, mas também incrementar a qualidade desses relacionamentos.

5. RELAÇÕES PROFESSORES-ESTUDANTES

O último ponto do tripé analisado se refere às relações professores-estudantes. Dos tantos aspectos que poderiam ser abordados, dada a complexidade dessa relação, se manterá aqui a discussão quanto à ligação entre a natureza do conhecimento e as formas pelas quais o conhecimento é tratado pela escola, acima levantada. Faz-se esta opção metodológica por considerar-se que é nessa ligação que se encontra o cerne da prática docente.

Historicamente o sistema escolar se constituiu com base em relações fortemente hierárquicas, baseadas na autoridade, conferida pela posse do conhecimento científico. Práticas pedagógicas, estratégias e metodologias para o ensino-aprendizagem, a validação de conhecimentos e comportamentos, configuraram-se, assim, desde a origem da escolarização, marcadas por concepções de poder e de autoridade (Manke, 1997). Concepções que redundaram no isolamento das figuras (dos papéis sociais) do professor e do estudante em polos diametralmente distantes, dicotomizando as relações interpessoais no processo de aprendizagem.

A bipolarização do processo ensino-aprendizagem formalizou uma ligação de mão-única em termos do conhecer, **do** professor como o polo que domina um conjunto de informações cientificamente validadas, **para** o estudante, que tem somente o conhecimento do senso-comum. Três considerações podem ser feitas quanto a esse trânsito unilateral: a) O *desempoderamento* – a falta de voz – do estudante em relação à apropriação do conhecimento científico, reforçada também pelo viés coercitivo que tantas vezes marca a prática pedagógica (Viecili e Medeiros, 2002); b) a concepção epistemológica de que o conhecimento científico pode ser restrito a um «feixe» de informações referentes aos atributos portados pelos diferentes objetos do conhecimento, que abriu caminho para o surgimento de práticas pedagógicas centradas na mesmidade de métodos e recursos instrucionais; e c) mesmidade que só se manteve porque apoiada na concepção de indiferenciação – assim, de não-identidade – do aparato cognitivo do estudante e, obviamente, desse em si.

A partir dessas considerações se encontram outros elementos do processo de alienação e de estranhamento do estudante em relação à escola. A ausência de um elemento de individualização no processo ensino-aprendizagem escolar – ou melhor, a falta de crença de que esse elemento seja realmente essencial à aprendizagem – obstaculiza que objetivos de aprendizagem mais próprios a cada estudante, que atendam às suas necessidades cognitivas e de desenvolvimento, sejam efetivamente buscados. Não há, na prevalência dessa ausência, a atenção e o respeito à diversidade de modos de ser no mundo, existentes na instituição escolar.

Uma outra concepção epistemológica, como a compreensão de que os processos cognitivos estão imanentemente situados nas circunstâncias sócio-históricas dos sujeitos, pode dirigir diferentemente a prática pedagógica. A atuação do professor na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes é um exemplo. A ação docente nessa área, alternadamente de busca e de sedimentação do aprendizado, é fundamental para que o professor ensine, antes, estabeleça a mediação, entre os conhecimentos científicos próprios à escola e as bases sócio-culturais em que os estudantes estão embebidos, e para que a aprendizagem, não somente desses conhecimentos, mas também dos sistemas de pensamento que os sustentam, se efetive. O que permite que se passe de um processo de ensino-aprendizagem centrado na transmissão de informações, para outro que mobiliza a participação individual de cada estudante na *transformação* das circunstâncias sócio-históricas da sua

coletividade. Movimento que implica assumir outras responsabilidades em relação à atividade cognoscente, à redefinição de papéis sociais e à modificação nas formas de *engajamento* à escola e à comunidade em si, mas que, principalmente, pode intervir significativamente para que o aprendizado se constitua como uma situação de sucesso na escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos teóricos de Brofenbrenner e da Psicologia Histórico-Cultural, por considerarem prioritariamente a complexidade dos contextos da ação humana e as múltiplas relações de influência recíproca existentes nesses contextos, possibilitam pensar o fenômeno do fracasso escolar não pela culpabilização das partes envolvidas nesse fenômeno, mas compreendendo-o como uma manifestação da deterioração da malha de relações sociais existente *numa* instituição escolar. Essa deterioração esgarça o tecido social sob o qual a escola se sustenta, afastando todos os que dela fazem parte.

96

Embora o fracasso escolar seja frequentemente estudado pela perspectiva da repetência ou da evasão escolar do estudante, assume-se aqui que essas situações mobilizam a atenção pela sua agudeza e criticalidade, mas que representam apenas a ponta do iceberg do fracasso escolar. É preciso frisar, que enquanto fenômeno relacional próprio à escola, todo o sistema representado pela escola-família-estudantes mostra-se afetado por esse fenômeno, numa variação de graus que camufla o quanto, cada um dos membros que constituem os eixos desse tripé, é negado *na* instituição escolar.

A argumentação proposta nesse artigo considera que a deterioração na malha de relações sociais da instituição escolar emerge com a situação de estranhamento, de alienação, advinda, principalmente, da negação recíproca das diferentes identidades que constituem essa malha de relações: família-escola-estudantes. Essa situação de estranhamento resulta no desenvolvimento de um sentimento de não-pertencimento à escola, redundando na descrença e no desânimo, quanto às vantagens de manter-se filiado à mesma. Sentimento que pode atingir a todos: ao professor que se sente negado pelas famílias, pelos estudantes e pela gestão da instituição; às famílias, que se sentem negadas em suas verdades e condições de existência, tanto pelos professores quanto pelos próprios filhos, que parecem alheios aos discursos quanto à importância

da escolarização, aos estudantes, que se sentem negados na autoria das transformações sócio-culturais, que deveriam desencadear, como membros mais novos de uma coletividade, tanto pela família, como pela escola.

As bases teóricas aqui expostas também tornam possível considerar que o fenômeno do fracasso escolar poderá ser encaminhado através do favorecimento e do desenvolvimento de relações de pertencimento à instituição escolar. Uma práxis pautada nas considerações de Brofenbrenner quanto às características de reciprocidade, compartilhamento equilibrado das relações de poder e de afeto, que marcam o desenvolvimento saudável dos microsistemas. Uma práxis que, acompanhando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, adote o conceito de *enculturação* – a apropriação interpretativa e discutida dos significados dispostos na rede cultural de uma coletividade, o que «empodera» o indivíduo quanto à possibilidade de entender/agir conscientemente em seu entorno, transformando-o; como inverso à questão da *aculturação*, premissa mais tradicional em nosso sistema escolar, que «desempodera» o indivíduo por destituí-lo das bases sócio-culturais de sua coletividade, pela imposição de valores e normas que lhe são estranhos, alienando-o do processo de conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- BROFENBRENNER, Urie (1996): *Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- *The Ecology of Human Development*. (1979): Cambridge, Mass.: Harvard UP.
- (1976): «The Experimental Ecology of Education», in *Educational Researcher*, vol. 5, n.º 9, Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 5-15.
- BOOTH, Alan e DUNN, Judith F. (1996): *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DANIELS, Harry (2001): *Vygotski and Pedagogy*. Nova York: Routledge Falmer.
- DAVYDOV, Vasily (2005): «The influence of Lev Vygotski on Education, Research, Theory and Practice», in *Educational Researcher*, vol. 24, n.º 3, Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 12-21.
- FU, Victoria R., STREMMEL, Andrew J. e TREPPTE, Carmen (1993): *Multiculturalism in Early Childhood Programs*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.

O fracasso na escola

- JONHSON, David W. (1981): «Student-Student Interaction: The Neglected Variable in Education», in *Educational Researcher*, vol. 10, n.º 1, Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 5-10.
- MANKE, M. Phillips (1997): *Classroom Power Relations: Understanding Student-Teacher Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MINICK, Norris (1996): *An Introduction to Vygotski*. Nova York: Routledge Falmer.
- NEWMAN, Fred e HOLZMAN, Lois (1993): *Lev Vygotski: Revolutionary Scientist*. Nova York: Routledge Falmer.
- O'DONNELL, Angela e KING, Alison (1999): *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PESSOA DE CARVALHO, Maria Eulina (2000): «Relações entre família e escola e suas implicações de gênero», in *Cadernos de Pesquisa*, n.º 110, São Paulo, pp. 143-155.
- VIECILI, Juliane e MEDEIROS, José Gonçalves (2002): «A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar», in *Interação em Psicologia*, vol. 6, n.º 2, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, pp. 183-194.
- VYGOTSKI, Lev S. (1991): *A formação social da mente*. 4.ª ed. São Paulo: Martins Fontes.