

## **INSUCESSO DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM: INTERPRETAÇÕES DE SUAS PROFESSORAS**

### ***STUDENTS' FAILURE IN LEARNING: INTERPRETATIONS OF THEIR TEACHERS***

### ***FRACASO DE LOS ALUMNOS EN EL APRENDIZAJE: INTERPRETACIONES DE SUS PROFESORAS***

Marizane Borges da SILVA/UNEB<sup>1</sup>  
Gilberto Lima dos SANTOS/UNEB<sup>2</sup>

**RESUMO:** O estudo teve como objetivo compreender como as professoras interpretam o insucesso dos alunos no processo de aprendizagem e como lidam com o problema. Contou com a participação de seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública. Os dados, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, foram analisados qualitativamente com base no pensamento crítico de estudiosos da Psicologia e da Educação, especialmente daqueles que discutem sobre o fracasso e a queixa escolares. As informações foram organizadas em dois eixos: o insucesso dos alunos no processo de aprendizagem e os modos de lidar com o problema. Os resultados corroboram estudos prévios quanto ao conteúdo do primeiro eixo e ampliam a compreensão a respeito do conteúdo do segundo. Mais do que isso, os resultados permitem questionar a vulnerabilidade dos professores à ideologia dominante no sistema educacional e, ao mesmo tempo, apontar a necessidade de uma avaliação crítica da produção científica na área de educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professoras. Interpretação. Insucesso. Alunos. Aprendizagem.

**ABSTRACT:** *The study aimed to understand how teachers interpret their students' failure in learning process and how they deal with this problem. The participants were six teachers of the initial series of elementary school. The study was carried out in a public school. Data were collected through semi-structured interviews and were analyzed qualitatively having as basis the critical thinking of scholars of psychology and education, especially those who argue on the students' failure and the corresponding complaint produced by school. Data were organized in two axis: the failure of students in the learning process; and the ways how teachers deal with the problem. The results corroborate previous studies on the content of the first axis and extend the understanding regarding the content of the second one. More than that, the results allow us to question the teachers' vulnerability to the dominant ideology in the educational system and, at the same time point out the need for a critical assessment of the scientific production in the education field.*

**KEYWORDS:** *Teachers. Interpretation. Failure. Students. Learning.*

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: marizaneborges@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Psicologia. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: glsantos@uneb.br

**RESUMEN:** *El estudio buscó comprender cómo profesoras interpretan el fracaso de sus alumnos en el proceso de aprendizaje y cómo tratan el problema. Contó con la participación de seis maestras de una escuela pública. Datos fueron recogidos mediante encuestas semiestructuradas y se analizaron cualitativamente teniendo como base el pensamiento crítico de estudiosos de la Psicología de la educación, especialmente aquellos que discuten sobre el fracaso de los estudiantes y la queja escolar. Los datos fueron organizados en dos ejes: el fracaso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; y las formas de abordar el problema. Los resultados corroboran estudios previos sobre el contenido del primer eje y amplían la comprensión sobre el contenido del segundo eje. Más aún, los resultados nos permiten cuestionar la vulnerabilidad de los profesores a la ideología dominante en el sistema educativo y, al mismo tiempo, señalar la necesidad de una evaluación crítica de la producción científica en el área de la educación.*

**PALABRAS CLAVE:** *Profesoras. Interpretación. Fracaso. Alumnos. Aprendizaje.*

## **Introdução**

No Brasil, o direito à educação está assegurado na Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96), que, em seu Art. 2º, expressa: “A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Antes da promulgação destas leis, Brandão (1981) já enfatizava a abrangência e a importância da educação:

A educação é um dos principais meios de realização de mudança social ou, pelo menos, um dos recursos de adaptação das pessoas a um mundo em mudanças. A ideia de que a educação não serve apenas à sociedade, ou à pessoa na sociedade, mas à mudança social e à formação consequente de sujeitos e agentes na/da mudança social. (BRANDÃO, 1981, p.78-79).

Esse reconhecimento do papel social da educação é histórico. De acordo com Patto (2007) e Bock e Aguiar (2003), ao longo da história econômica e política do Brasil, a educação escolar surge como instituição salvadora, pois apresenta, supostamente, as oportunidades das quais se necessita para o desenvolvimento das potencialidades individuais e, conseqüentemente, para a conquista da mobilidade social. Portanto, a escola é uma instituição que inspira esperança e confiança no desenvolvimento social dos indivíduos.

Todavia, os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) indicam que a realidade escolar tende a contrariar a esperança e a confiança referidas anteriormente. Em 2015, de um total de 15.562.405 estudantes matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas e particulares do Brasil, 1,0% abandonaram os estudos e 5,8% foram reprovados. No mesmo ano, de um total de 12.368.808 estudantes matriculados nas séries finais do ensino fundamental, também em escolas públicas e privadas, 3,2% abandonaram os estudos e 11,1% foram reprovados<sup>3</sup>.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), a expansão quantitativa do sistema escolar acabou afetando negativamente as condições de trabalho dos professores, sua valorização profissional e a qualidade do ensino prestado. Para Madalóz, Scalabrin e Jappe (2012), o fracasso escolar está relacionado ao desempenho de docentes e discentes no cotidiano escolar, sendo diretamente vinculado à reprovação. Sendo assim, *retenção* e *recuperação* tornam-se as soluções encontradas pelo sistema escolar para lidar com a má qualidade do ensino.

No entendimento de Patto (1996), o fracasso escolar comporta diversos aspectos estruturais e funcionais e remete, de modo peculiar, a preconceitos e estereótipos dirigidos às parcelas mais pobres da população. Estes preconceitos são muito presentes entre os educadores, há muitas décadas, e se articulam à tendência em se atribuir a fatores externos à escola a responsabilidade por suas principais dificuldades. De acordo com a referida autora, os altos índices de evasão e reprovação nos primeiros anos de escolarização existem desde a década de 30 do século passado e atingem principalmente os segmentos sociais menos privilegiadas.

A precariedade em que se debatem as escolas públicas oferecidas às classes populares não garante às crianças e aos jovens o desenvolvimento de competências básicas, tais como ler e escrever. Alunos que chegam ao final do ensino fundamental e médio mal conseguem ler e escrever. Na década passada, Patto (2007) assinalava que pesquisas sobre o ensino fundamental e médio apontavam resultados desastrosos, com os baixos índices de aprendizagem que as crianças da rede pública alcançam. Segundo o Portal Brasil (2016), os mais recentes resultados da Prova Brasil, que avalia a educação básica brasileira e foi realizada em 2015, mostram que as proficiências médias

---

<sup>3</sup> [www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento](http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento)

melhoraram entre 2013 e 2015, ainda que um contingente expressivo de alunos permaneça nos níveis mais baixos da escala utilizada. Esse contingente está distribuído entre a última série do Ensino Fundamental e a última série do Ensino Médio.

Em síntese, o fracasso escolar é um fenômeno que vem impactando cada vez mais a educação brasileira. Para Arroyo (2000), o fracasso escolar é como um pesadelo que nos persegue, um fantasma, um medo associado à repetência e à reprovação. Discussões sobre a questão da repetência e da evasão não são algo recente. Índices de reprovação, repetência e evasão são tomados, amiúde, como expressões típicas do fracasso escolar. Esta temática, que é essencialmente complexa e multifacetada, vem atraindo o interesse de pesquisadores, professores e psicólogos, há várias décadas.

Várias suposições explicativas podem ser aventadas para o fenômeno do fracasso escolar, tais como aquelas concernentes a políticas públicas equivocadas, precarização das escolas, desvalorização dos profissionais da educação, bem como sua incipiente formação, desinteresses governamentais e vieses na gestão de recursos, dentre outras. Patto (2007), por exemplo, afirma que:

[...] são inúmeras as pesquisas de várias dimensões da realidade da escola pública que vêm mostrando, nos últimos quinze ou vinte anos, o processo de produção de sua crescente precariedade como instituição de ensino e que revelam equívocos tecnicistas; desinteresse de governantes pela efetiva formação escolar da maioria das crianças e jovens brasileiros (PATTO, 2007, p. 243).

Porém, é inegável que há algo incontornável em toda essa problemática: a implicação do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. A centralidade desses profissionais nos processos de constituição do sucesso ou do fracasso escolar e na produção de discursos escolares sobre estes fenômenos aponta a necessidade de escutá-los e de compreender suas percepções e significações.

Nesta perspectiva, Bray e Leonardo (2011) entrevistaram professoras de escolas públicas e particulares do Paraná, no intuito de apreender sua compreensão acerca dos problemas de escolarização. As autoras concluíram que as participantes do estudo compreendiam as dificuldades de aprendizagem e os problemas comportamentais como algo concernente apenas às crianças. Ou seja, a escola e o trabalho pedagógico não foram tomados em consideração. Sendo assim, pode-se depreender que houve, por um lado, a individualização dos problemas relacionados à não aprendizagem e, por outro lado, houve uma isenção autoprotetora do trabalho escolar. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 269), “o fracasso é explicado basicamente pela falta de

empenho e esforço do aluno. No máximo, chega-se a responsabilizar os pais pelo insucesso do filho. Nunca a escola se responsabiliza, ela sai ilesa dessas avaliações”.

Em Rondônia, Zibetti, Souza e Queiróz (2010) entrevistaram algumas orientadoras educacionais, em escolas estaduais, e uma psicóloga da rede municipal de saúde. Sua constatação foi que as crianças que não correspondem às expectativas escolares são consideradas portadoras de distúrbios e encaminhadas para profissionais da saúde. Além da individualização do problema, as autoras captaram a ocorrência de processos de patologização das dificuldades apresentadas pelas crianças em seu aprendizado.

Mais frequentemente, entretanto, e, a despeito da centralidade dos professores nos processos de produção do sucesso ou do insucesso escolar, por se constituírem, no mínimo, como testemunhas privilegiadas, o que encontramos na literatura é uma escuta indireta a estes profissionais. Ao menos no âmbito da Psicologia, os pesquisadores tendem a acessar as concepções dos professores através dos serviços de Psicologia que acolhem aquilo que se convencionou chamar de “queixa escolar”. Nesses casos, mais do que conhecer a própria queixa, há o interesse em caracterizar o atendimento efetuado.

Por exemplo, Gomes e Pedrero (2015) confirmaram a individualização do problema da não aprendizagem e apontaram outras facetas da queixa escolar. Em sua averiguação, os meninos eram maioria e eram mais encaminhados para atendimento psicológico por problemas comportamentais e as meninas por dificuldades de aprendizagem. A maioria dessas crianças cursava o ensino fundamental, especialmente o segundo ano. Elas eram encaminhadas, na maioria das vezes, pela escola, tendo seus professores como os principais informantes. Para as referidas autoras, esse processo de patologização de comportamentos e dificuldades de aprendizagem funcionava como forma de dissimular o fracasso escolar e a exclusão educacional.

Em outro estudo, Nakamura et al. (2008) analisaram prontuários de crianças encaminhadas com queixas escolares, no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. A maioria (77%) era constituída por meninos. Essas crianças, oriundas da escola pública e de famílias pobres, também foram apresentadas com queixas relativas a problemas de aprendizagem e de comportamento. Seus familiares ou acompanhantes tendiam a rever historicamente a problemática numa perspectiva de autculpabilização, em termos de falta de cuidado ou de atenção. Quanto aos professores, havia referências somente ao seu esforço em ajudar ou em controlar os alunos.

De modo geral, esses estudos permitem perceber como tem sido as investigações realizadas nas últimas décadas. Nessas investigações, firma-se a constatação de que os professores tendem a responsabilizar os estudantes e suas respectivas famílias pelo fracasso escolar. Compreende-se que os professores atribuem às famílias dos estudantes uma suposta desestruturação ou déficit sociocultural e educacional; porém, assinalam as características dos próprios estudantes, em termos de déficit cognitivo, físico, neurológico, emocional e linguístico, como sendo o principal fator na produção desse fracasso. Portanto, verifica-se que a interpretação dos professores assume uma vertente individualizante e patologizante, que escamoteia a participação da escola e de suas práticas justamente no seu trabalho de promover aprendizagens.

Os trabalhos mais recentes que encontramos seguem a perspectiva delineada no parágrafo anterior. Além dos já citados, achamos dois relatos. O primeiro, produzido por Oliveira (2015), descreve um caso de queixa escolar em Porto Velho/RO. Nele, destacam-se tanto a questão do preconceito, no âmbito escolar, contra crianças oriundas de famílias pobres, quanto a redução de problemas sociais à dimensão biológica, individual. No segundo relato, Carias, Mezzalira e Guzzo (2016) visam, através da apreensão do discurso ideológico implicado na queixa escolar, melhor instrumentalizar os psicólogos que acolhem essa queixa no sentido de compreendê-la numa perspectiva crítica.

Todavia, ao desenvolvermos a presente revisão da literatura, fomos surpreendidos por uma inevitável constatação: pouquíssimos relatos de estudo sobre esta temática estão disponíveis em revistas eletrônicas, de cunho científico, tendo sido publicados nos últimos cinco anos. Perguntamo-nos, então, se o interesse pela temática teria diminuído e o que teria motivado isso. Teriam sido esgotadas as possibilidades investigativas em torno das dificuldades de aprendizagem e da queixa escolar correspondente? Ou estes fenômenos já seriam coisas do passado? Com estas inquietações, então, decidimos abordar os professores, após vinte e cinco anos da primeira publicação do livro seminal de Maria Helena Souza Patto, em 1990 - *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. Nosso propósito foi, primeiro, saber se os professores ainda formulam aquilo que se convencionou denominar de “queixa escolar” e, em seguida, compreender como eles interpretam e como lidam com o insucesso de seus alunos no processo de aprendizagem.

## Método

A coleta de dados foi efetuada numa escola da rede pública de uma cidade do interior do Estado da Bahia. A escola atende a cerca de 300 alunos do ensino fundamental, provenientes de bairros da periferia, do centro e, também, da zona rural. Para a realização da pesquisa, contamos com a participação de seis professoras da própria instituição. A escola, situada no centro da cidade, foi escolhida por acessibilidade. Quanto às participantes, foram aquelas do quadro de professores que atenderam ao convite formulado através da diretoria.

Esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa. Utilizamos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. As entrevistas foram individuais e realizadas na própria escola; foram gravadas em áudio, com a permissão dos participantes, que assinaram termo de consentimento livre e esclarecido. Os dados foram analisados e organizados a partir da identificação de recorrências, similaridades, convergências e complementaridades entre as expressões dos participantes. A busca destas peculiaridades foi efetuada no âmbito de dois eixos norteadores: 1) insucesso dos alunos no processo de aprendizagem; 2) formas de lidar com o problema. Para a constituição destes eixos, realizamos repetidas leituras das falas dos participantes, categorizando seu conteúdo, ao mesmo tempo em que buscávamos articular essa dimensão empírica à dimensão teórica. A dimensão teórica teve como base o pensamento crítico de estudiosos da Psicologia e da Educação, especialmente daqueles que discutem sobre o fracasso e a queixa escolares.

Deste modo, julgamos apreender as interpretações produzidas pelas professoras a respeito do fenômeno focalizado. Compreendemos, conforme Vygotsky (1984-2015), que os conhecimentos são produzidos coletivamente, sendo compartilhados pelas pessoas de determinado grupo, comunidade ou cultura. São esses conhecimentos que permitem às pessoas interpretar as suas vidas ou o seu cotidiano, no dizer de Bruner (1997). Os conhecimentos compartilhados surgem, portanto, como instrumentos culturais que orientam as pessoas na compreensão de si mesmas e dos outros e na organização do seu mundo. Cabe ao pesquisador, por sua vez, compreender teoricamente essas interpretações cotidianas.



## Resultados e Discussão

No intuito de preservar a identidade dos participantes, por razões éticas, foram usados nomes fictícios.

### Insucesso dos alunos no processo de aprendizagem

O insucesso na aprendizagem escolar é configurado pelas professoras que participaram do estudo como sendo algo da ordem da leitura e do cálculo:

Na mesma sala tem uma criança totalmente capaz de responder uma questão de divisão, de entender um problema, de interpretar um texto, de responder, e tem uma criança que não conhece a letra g, não conhece o d. (Beatriz)

São muitos alunos com dificuldade. Quando a gente chega a entrar na quinta série, tem diversas crianças que não sabem ler mesmo, que não sabem conhecer as letras [...] (Edna)

Essas avaliações das professoras são condizentes com as informações disponibilizadas pelo Portal Brasil (2016) a respeito da última Prova Brasil, conforme assinalamos na introdução, quanto ao aprendizado da leitura. Para as professoras, o insucesso no processo de escolarização resulta basicamente de dois fatores: o desinteresse e a indisciplina dos estudantes. Isto aparece nas seguintes expressões das professoras:

[...] a questão do desinteresse do aluno, entendeu? Da preguiça. Eu percebo, às vezes, que é preguiça, desinteresse. (Sônia)

Depende do interesse deles, né? (Rita)

[...] o motivo eu não sei te dizer, não. São vários os desinteresses. Não sei se é a palavra correta. (Edna)

Observamos aqui a individualização do problema, como apontam Bray e Leonardo (2011) e Bock, Furtado e Teixeira (2008), dentre outros autores, e sua localização mais específica nos processos motivacionais das crianças. Do seu ponto de vista, as professoras veem esses fatores motivacionais atuando de fora para dentro da escola. Ou seja, são gerados externamente e interferem negativamente na dinâmica intraescolar. Esta peculiaridade já era apontada por Patto (1996). Os ambientes sociais a



gerar esses fatores disfuncionais seriam, por suposto, a família e, no máximo, o bairro em que esta reside:

Pessoas já vêm com uma bagagem boa, outros muito carentes. Crianças preparadas, crianças totalmente despreparadas. (Joana)

São crianças que o problema deles mesmo é o meio, acredito, em que eles vivem. [...] muitas vezes, o problema vem do bairro. (Edna)

Não recebe estímulo nem incentivo dentro de casa. É a indisciplina, a falta realmente de educação doméstica, o desinteresse, há muito desinteresse [...] (Sônia)

A contextualização efetuada pelas professoras limita-se a situar a família dos estudantes em sua cotidianidade a partir do viés da “família desestruturada”. De acordo com Londoño (1991), essa noção de “família desestruturada”, que perdura até hoje, foi difundida para designar a família que não correspondia ao modelo hegemônico da família nuclear burguesa. A bem da verdade, devemos assinalar que essa hegemonia vem sendo progressivamente superada pela emergência de novas configurações familiares. Não obstante, ao assumir essa via interpretativa, as professoras se distanciam de uma visão mais abrangente, sistêmica, que considere as políticas públicas e a gestão educacional, bem como os condicionantes históricos dos processos de escolarização. Ao mesmo tempo, elas assumem uma lógica disciplinar que permeia tanto a sua compreensão quanto a sua prática.

Isto remete, de imediato, à incidência dos processos de estigmatização dos pobres e patologização da pobreza, conforme observações de Patto (1996) e Bock e Aguiar (2003), e às subsequentes atitudes preconceituosas voltadas para essa parcela da população, conforme destaca Oliveira (2015). As famílias pobres surgem aqui com as supostas marcas do *déficit* cultural e da desestruturação. Nesta perspectiva delineada pelas professoras, a participação da família na constituição do desinteresse do estudante consiste em não estimulá-lo ao estudo; não acompanhá-lo na realização das tarefas escolares levadas para casa; e não educá-lo adequadamente. A educação adequada seria, logicamente, aquela que estivesse de acordo com os valores vigentes na escola, valores assumidos pelas professoras. Assim, podemos perceber que as professoras adotam uma postura etnocêntrica em relação à clientela da escola pública. Ou seja, as professoras tomam a sua própria visão de mundo como modelo normativo a partir do qual avaliam os alunos e suas respectivas famílias. Deste modo, as famílias que não se encaixam em seu modelo são avaliadas de forma desqualificadora.

É possível identificar nas significações apresentadas pelas professoras que estas operam, ainda, com base em expectativas concernentes à noção de *prontidão*. Isto é, as professoras esperam que os estudantes cheguem à escola devidamente estimulados pela família (e, conseqüentemente, interessados), cômicos do que aí encontrarão (e, portanto, aptos a se adaptarem rapidamente aos novos valores e processos), passivos, quietos e obedientes. Somente assim estariam realmente prontas para aprender. Desse modo, as professoras tendem a negar ou escamotear características basilares das crianças, quais sejam: a curiosidade, a inquietação, a espontaneidade e a criatividade. Assim, elas perdem a oportunidade de identificar as possibilidades de desenvolvimento que as crianças apresentam e que poderiam ser exploradas pela escola, como nos ensina Vygotsky (1984-2015), por exemplo, com a sua noção de *zonas do desenvolvimento*.

Há indícios, também, de que a dimensão lúdica da atividade infantil não desperta o interesse das professoras, para que estas a incluam em suas considerações, ao desenvolverem suas práticas pedagógicas. Como exemplo, temos a seguinte explanação: “*Se botar um jogo, eles vão jogar, vão esculhambar, daqui a pouco está todo mundo em pé, se batendo, se matando [...] Mas tem jogo que é bem educativo, que dá... É que eu ainda não me interessei mesmo*” (Sônia). É como se a referida dimensão lúdica não combinasse com a lógica disciplinar que orienta a prática das professoras. Estudar seria algo necessariamente sério e oposto a brincar: “*Mas, quem tem essa dificuldade, ao invés de brincar, é melhor vir e treinar mais a leitura*” (Rita). Isto, por certo, permite supor que a escola não consegue se manter como ambiente suficientemente atraente para as crianças. Vygotsky (1984-2015) é um dos muitos autores a ressaltar a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança; e Mello (2005) nos lembra como jogos e brincadeiras fazem sentido para a criança, envolvendo-a intensamente.

Neste sentido, destacamos a afirmação de Trautwein e Nebias (2006), que consideram a algazarra e a inquietude como “*atitudes próprias de crianças que se recusam a posar de robôs dentro das salas de aulas, que lutam contra a monotonia do silêncio absoluto e ausência de movimentos, tidas como atitudes exemplares pela escola*” (p. 133).

Quanto à família do estudante, as professoras esperam que esta participe, que tenha disponibilidade para comparecer frequentemente à escola e ser informada sobre a situação do filho; e, em casa, que esteja sempre disposta a acompanhar os filhos na realização das tarefas escolares prescritas. Eis duas falas ilustrativas a respeito disto:

Porque se eles fossem mais participativos, eles vissem a atividade, o dever de casa, se eles viessem à escola sem precisar ser chamados, se eles olhassem o caderno do filho que está precisando e fosse acompanhar, é claro que seria outra história. (Joana)

[...] acho que a família teria que estar mais próxima, mas a gente não vai condenar porque a gente não sabe o que eles passam por lá. Então, o que eles trazem são reflexos que vêm muito do lado de fora da escola. (Carol)

Evidentemente, a probabilidade de que as professoras se decepcionem é elevada, em função do envolvimento dos pais dos estudantes em suas atividades laborais cotidianas, para a garantia da sobrevivência, bem como em virtude do seu precário nível de escolarização. De todo modo, ao lançar um olhar tão limitado à família e ao bairro em que esta reside, as professoras deixam de perceber, de maneira mais crítica, os dilemas e vieses da educação brasileira em sua abrangência sistêmica. Sendo assim, não vislumbram condicionantes importantes da sua prática docente, da vivência escolar dos estudantes e do desempoderamento social que afeta o desempenho das famílias destes últimos.

Por outro lado, ao situar no aluno e em sua família os fatores que inviabilizam o sucesso escolar, as professoras deixam de questionar sobre se a escola se constitui ou não como lugar atraente, capaz de despertar interesses variados em seus alunos. Deixam por saber se não caberia à própria escola, ao longo do processo, tornar os alunos aptos e dispostos a aprender os conteúdos, valores e habilidades que lhe compete ensinar.

Outra faceta desta questão diz respeito à inflexibilidade metodológica. É possível entrever nas narrativas das professoras, a convicção de que elas lidam com um método de ensino capaz de funcionar bem com todos os alunos, desde que estes cheguem à escola devidamente adestrados para uma submissão passiva e interessada. Essa lógica disciplinar e essa pretensa universalidade pedagógica pressupõem, por conseguinte, que deve haver um movimento adaptativo dos alunos em relação ao método de ensino e nunca o contrário, em que pese o argumento das professoras de que o método aplicado é o tradicional *atualizado*. Isto tudo vai nos habilitando a perceber como as concepções e práticas das professoras são guiadas por crenças que parecem estar muito arraigadas na cultura escolar.

## Formas de lidar com o problema

As professoras participantes do estudo assumem que são orientadas, em sua prática, pela pedagogia tradicional. De fato, a inflexibilidade metodológica, a pretensão à universalidade e a lógica disciplinar, indicadas anteriormente, convergem para este entendimento. As participantes significam isto da seguinte forma:

O recurso didático é a questão do tradicional, o meu conhecimento, o quadro... (Sônia)

O método da escola continua sendo tradicional, como eu já falei. A gente não segue uma linha assim, essas linhas modernas, não, mas é um tradicional que é totalmente atualizado. (Joana)

As crenças que orientam a prática das professoras condicionam sua leitura dos processos empíricos vivenciados. Como Bruner (1997) nos permite entender, as pessoas têm crenças e estas se tornam coerentes, organizadas, de modo a se constituírem como instrumentos ou compromissos interpretativos. Sendo assim, é em consonância com essas crenças que as professoras buscam alternativas para lidar com os insucessos em sua tarefa de ensinar. Dentre essas alternativas estão as seguintes:

1. Aconselhar/advertir: *“Eu oriento sempre eles: gente, vocês que não têm leitura, aproveitem as aulas de reforço e venham!”* (Rita)
2. Reclamar/chamar a atenção: *“[...] chamando a atenção deles (risos) e reclamando...”* (Sônia)
3. Aulas extras/aulas especiais:

Esses do reforço, para aprendizagem deles mesmo, né? Que é o... Quando tem deficiência intelectual é feito todo o procedimento, direitinho, papeladinho [sic], eles frequentam a sala de recurso, mas, esses que não têm, foi feito três dias por semana, quarta, quinta, sexta à tarde, tem uma professora para reforço... (Edna)

4. Devolver o problema à família, à sua dimensão externa, conforme visto anteriormente: *“A gente entrou em contato, a gente pediu, a gente mandou bilhetinhos, porque há muitos meses a escola tenta...”* (Carol)
5. Requisitar a intervenção do Conselho Tutelar, como uma forma de controle externo mais incisiva e corretiva:

Fizemos, sim, teve casos que foram pro Conselho, a gente pediu ajuda do Conselho, de situações que aconteceram dentro aqui da escola, e a gente pediu ajuda do Conselho pra poder chegar até essa

família [...], a gente passou o caso para o Conselho poder chegar e ver o que realmente está acontecendo, pra poder trazer de volta [...] (Carol)

6. Encaminhar ao especialista. Em outras palavras, devolver o problema à sua dimensão externa para ajuste extrapedagógico: *“Da Prefeitura a gente sempre tem, que é o... [serviço multidisciplinar de atendimento às escolas], que acompanha os casos. A gente pede esse apoio, né?”* (Carol)
7. Realizar avaliações diferenciadas, de modo a facilitar a aprovação dos alunos que apresentam defasagens:

Tem uns alunos que têm dificuldades com a leitura. Eu estou percebendo que eu vou ter que fazer de marcar, para eu ler a prova, para quem não sabe ler. Aí, vão ter que marcar certo ou errado, eu lendo a prova, eles marcam certo ou errado. (Sônia)

Fazer a avaliação diferente. Por exemplo, se eu botar uma prova pra um, aquele que tem mais dificuldade eu coloco uma prova com gravuras, né? Pra que eles possam entender melhor. (Rita)

Porque uma prova eu tenho que ler pra ele, e, às vezes, ele não escreve, não escreve coisa com coisa. (Beatriz)

Além da última alternativa citada, as professoras apontam aspectos legais que consubstanciam essa lógica, ao flexibilizar o cômputo final das notas, de modo a facilitar a aprovação dos alunos que apresentam defasagens:

[...] a lei, né? Ela diz lá que não pode ter mais de 75% de faltas, ele é reprovado, mas quando você chega à lei que fala: se o aluno não for reprovado em português, matemática, não se consideram as faltas. Então, assim, geralmente se ele faz a recuperação e passa, mesmo faltando muito, acontece a aprovação. (Edna)

O pior que acontece na escola é aquela questão de ficar passando a mão na cabeça de quem não sabe, né? Isso acontece muito na escola pública, tá passando a mão em quem não sabe. E, também, não passar é complicado porque desestimula, eles podem se desestimular e sair, ter evasão, é complicado. (Sônia)

As três primeiras alternativas são as que mais expressam o empenho pessoal das professoras, sendo que as duas primeiras revelam como a relação entre professoras e alunos é assimétrica e unilateralmente impositiva. O empenho pessoal das professoras se apresenta em matizes afetivos diversos. Às vezes, é marcado por uma indignação crítica: *“Pega um monte de criança e joga tudo em uma sala! Mas, com que recurso?!”*

*Quais são os recursos que eu tenho pra administrar uma sala com vinte e seis alunos e seis deficientes? Que estrutura eu tenho?!”* (Joana).

Às vezes, o envolvimento das professoras se traduz, ao mesmo tempo, como persistência e desalento:

[...] digo por mim e digo por algumas pessoas que nós tentamos trabalhar essas dificuldades na aprendizagem, procuramos dar o nosso melhor, mas os resultados nunca são tudo, né? Porque a gente deseja, eu mesmo desejo tudo de bom, mas não ocorre tudo como eu desejo, não, mas eu tento. (Edna)

Sendo assim, os tensionamentos e as vivências emocionais das professoras podem ser intensos: *“Digo: eu sei que não sofro do coração, porque se eu sofresse já tinha morrido na sala, já!”* (Carol)

Quando o esforço pessoal não logra alcançar os objetivos pretendidos, as professoras apelam para as alternativas 4, 5 e 6. Através destas, elas remetem o problema para a dimensão externa à escola. Buscam o poder disciplinador da família ou do Conselho Tutelar ou o saber dos especialistas. De todo modo, a escola acaba abdicando da primazia do saber pedagógico.

A última alternativa visa claramente dissimular a ocorrência da não aprendizagem e amenizar o impacto quantitativo do fracasso escolar, sem nenhuma promessa de superação. Gomes e Pedrero (2015) haviam identificado essa dissimulação, relacionando-a à patologização de comportamentos e dificuldades de aprendizagem. Ao fim e ao cabo, as referidas alternativas soam como manobras institucionais com a finalidade de naturalizar o fenômeno, ainda que os imperativos legais possam desagradar aos professores, impingindo-lhes uma vivência conflituosa. Essas estratégias parecem representar alguns dos momentos em que a escola se abstém de sua tendência homogeneizante e realça as diferenças individuais.

Portanto, às características já elencadas anteriormente, acrescentamos mais uma à compreensão da abordagem tradicional de ensino apresentada pelas professoras: sua tendência homogeneizante. Esta tendência se articula estreitamente com a inflexibilidade metodológica. Disto resulta a invisibilização das diferenças individuais, conforme assinalou Mizukami (2006). Entretanto, simultaneamente a isto, há uma visão que considera a aprendizagem como produto dependente do esforço individual (BOCK e AGUIAR, 2003). Esta perspectiva individualista ganha relevo especial quando o ensino falha. Neste caso, o fracasso é entendido como falta de empenho do aluno.

Sendo assim, os indicadores empíricos e teóricos com os quais nos deparamos permitem a compreensão de que a escola atua impregnada por dois sistemas de valores. Um deles, provavelmente o mais antigo, submete a individualidade à primazia do grupo, ao coletivo. Neste sentido, estabelece a lógica disciplinar, a heteronomia, a homogeneização dos alunos e a inflexibilidade metodológica. O outro sistema de valores, por outro lado, realça as diferenças individuais, a autonomia (em termos de esforço e motivação) e a responsabilização do sujeito.

Todavia, o que é mais curioso nesta compreensão é justamente a ideia de que a escola opera lançando mão a dois pesos e duas medidas. A prescrição do ensino atende aos valores coletivistas. Por sua vez, a prescrição e a avaliação da aprendizagem respondem aos valores individualistas. Segundo Gouveia et al. (2004), “pessoas e culturas podem assumir ao mesmo tempo uma perspectiva individualista e coletivista” (p. 165), dependendo das peculiaridades do contexto.

De nosso ponto de vista, esta convergência surge como algo bastante conveniente para os interesses da instituição escolar, ao possibilitar-lhe a implementação de um ensino impositivo e, simultaneamente, isentar-lhe de responsabilidade na ocorrência de eventuais fracassos. Porém, o que ressaltamos é, sobretudo, como a teia simbólica institucional, constituída por crenças, valores e prescrições, objetiva-se através das ações dos seus mais importantes agentes, os professores.

Entendemos, a partir de Vygotsky (1984-2015), que os conhecimentos são produções sociais, coletivas, que se objetivam nas ações e expressões dos indivíduos. Por serem sensíveis ao contexto do seu uso (BRUNER, 1997), esses conhecimentos podem portar interesses diversos, situados na dimensão macro ou microsocial, que nem sempre se revelam a uma interpretação superficial. Isto é verdadeiro, principalmente, quando os conhecimentos estão imbricados numa construção ideológica, como podemos depreender da leitura de Chauí (2011). Nesses casos, parte do seu conteúdo pode até mesmo escapar à percepção consciente daqueles atores que os articulam. É justamente isto o que parece ocorrer com os professores.

Podemos compreender, tendo como base os dados da revisão da literatura e dos resultados do presente estudo, que os professores estão a reproduzir, há muito tempo, uma narrativa que tem sido construída socialmente e que, portanto, tem caráter histórico e cultural. Talvez isto permita entender, em parte, porque essa narrativa é persistente, a despeito do considerável volume de estudos levados a termo, nas últimas décadas, para



desvelar o fenômeno da “queixa escolar”. Salientemos, então, que é no bojo dessa narrativa que os professores expressam seus conhecimentos, ou seja, suas interpretações, conforme aprendemos com Bruner (1997).

Ainda de acordo com Bruner (1997), a narrativa somente é construída quando as crenças normativas são violadas. Neste caso, as crenças dos professores são violadas pela não aprendizagem dos alunos. O papel da narrativa consiste em justificar essas violações. A narrativa dos professores revela muito sobre as práticas escolares. Através dela, os professores significam as relações entre professores e alunos, o ensino que conduzem, os processos avaliativos, sua concepção de ser humano, as relações entre escola e família etc. Ainda que o propósito da narrativa seja, fundamentalmente, naturalizar um *corpus* explicativo acerca do insucesso de tantos estudantes em seu aprendizado. Com efeito, esse *corpus* explicativo tem conseguido prosperar naquilo que constitui seu objetivo basilar: centrar as atenções nos atores individuais e nos contextos microsociais implicados no fracasso escolar, desvinculando-os de seus engendramentos históricos, sociais e políticos.

Desta forma, os olhares são habilmente desviados dos grupos socialmente dominantes que, assim invisibilizados, continuam a conduzir seu projeto político, que consiste, como denunciam Bock e Aguiar (2003), em precarizar a educação formal daqueles que necessitam de políticas públicas para ter acesso a determinados conhecimentos socialmente construídos e desenvolver determinadas competências socialmente valorizadas. Conhecimentos e competências tais que – cabe aqui enfatizar – são cada vez mais imprescindíveis para o exercício da cidadania.

Por sua vez, os professores, ao reproduzirem essa narrativa de forma pouco crítica, revelam sua vulnerabilidade no âmbito de uma trama complexa, que se desenrola num cenário aparentemente microsocial, mas, cujas cenas são projetadas de bastidores que se estendem aos domínios macrosociais. Sem dúvida, a compreensão desse jogo assimétrico de poderes nos conduz diretamente ao questionamento da formação acadêmica dos professores, dentre outros fatores relevantes, posto que esta os deixa tão suscetíveis às manipulações ideológicas.

### **Considerações finais**

Os resultados do presente estudo corroboram estudos anteriores acerca do conteúdo do primeiro eixo. Os professores tendem a situar no aluno e na família deste

os fatores motivacionais, morais ou comportamentais que supostamente dificultam ou inviabilizam o processo de aprendizagem. Desta forma, individualizam e externalizam a origem do problema, numa lógica causal que exige a escola de qualquer avaliação, ainda que essa externalização seja bastante limitada em seu alcance.

Quanto ao conteúdo do segundo eixo, os resultados também confirmam estudos prévios, ao identificar o movimento de encaminhamento de estudantes com histórico de insucesso ao especialista. Entretanto, esses resultados ampliam consideravelmente o panorama dos procedimentos adotados pelos professores, quando lidam com os casos de não aprendizagem. Os professores, ao mesmo tempo em que despendem esforços para reverter ou amenizar o que vêem como tendência ao fracasso, agindo de forma disciplinadora, tentam dissimular a não aprendizagem através da utilização de dois artifícios: elaboração de provas especiais e aprovação final diferenciada. Às vezes, diante do malogro dos seus esforços, os professores abdicam da primazia do pedagógico e remetem o problema à exterioridade escolar: à família, ao Conselho Tutelar ou aos especialistas.

Além disso, torna-se relevante ressaltar que esses esforços dos professores frequentemente surgem com intensa carga emocional. Reclamar, chamar a atenção, advertir e aconselhar alunos, em se tratando de turmas habitualmente numerosas, nas quais o insucesso é expressivo, afiguram-se como empreendimentos assaz estressantes, geradores de afetos diversos e de sofrimento psíquico.

Outro ponto importante neste estudo é a compreensão da coerência que há entre as crenças explicativas dos processos e fatores que produzem o insucesso na aprendizagem e as opções assumidas pelos professores para tentar superá-lo ou dissimulá-lo. Esta coerência remete diretamente a dois sistemas de valores que são, também, sistemas interpretativos: um coletivista e outro individualista, um que orienta os conhecimentos e ações relativos ao ensino e outro que enseja conhecimentos e ações concernentes à avaliação da aprendizagem. Em outras palavras, a escola lida com dois pesos e duas medidas. Estes sistemas, por sua vez, estão implicados naquilo que as professoras assumem como sendo o ensino tradicional, enquanto crenças, pressupostos e prescrições. No âmbito desse suposto ensino tradicional, concepções e práticas se articulam tendo como suporte uma lógica disciplinar que verticaliza as relações entre professores e alunos.

Portanto, respondendo à nossa indagação inicial, a “queixa escolar” ainda é propalada pelos professores. Evidentemente porque o problema que ela justifica persiste

– qual seja, o insucesso de grande contingente de estudantes do ensino fundamental no processo de aprendizagem. A queixa escolar se configura como uma narrativa socialmente constituída e ideologicamente interessada. Mas, por que essa narrativa persiste em moldes tão desgastados? Sua perseverança inevitavelmente questiona as pretensas e desejáveis contribuições que poderiam advir dos trabalhos científicos, produzidos nas três últimas décadas, justamente com o propósito de desvelá-la. Será que os professores não tem tido acesso a essas informações? Talvez, então, além de se ter em conta o projeto educacional dos grupos dominantes, que precariza o ensino no Brasil, e a decorrente vulnerabilidade dos professores às manipulações ideológicas, o poder ou eficácia da produção científica em contribuir para o desenvolvimento da área educacional deva ser criticamente avaliado.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. *Fracasso-sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. Em **Aberto**, Brasília, v. 17, n. 7, p. 33-40, jan. 2000.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em janeiro de 2017.
- BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. de. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B. (Org). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Rev. Semestral da Assoc. Bras. de Psi. Escolar e Educacional**, São Paulo, v.15, n. 2, p. 251-261, jul./dez. 2011.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARIAS, A. R.; MEZZALIRA, A. S. da C.; GUZZO, R. S. L. Os primeiros contatos: rompendo o modelo da queixa escolar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 15, p. 1-20, jan./jun. 2016.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

GOMES, C. A. V.; PEDRERO, J. do N. Queixa escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um município do interior paulista. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1239-1256, out./dez. 2015.

GOUVEIA, V. V.; GUERRA, V. M.; MARTÍNEZ, M. del C.; PATERNA, C. O individualismo e o coletivismo como explicadores do preconceito frente aos negros. In: LIMA, M. E. de O.; PEREIRA, M. E. (Orgs.), **Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**. Salvador-BA: EDUFBA, 2004, p. 161-182.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LONDOÑO, F. T. A origem do conceito menor. In: PRIORE, M. Del (Org.), **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 129-145.

MADALÓZ, R. J.; SCALABRIN, I. S.; JAPPE, M. O fracasso escolar sob o olhar docente: Alguns Apontamentos. **Seminário de pesquisa em educação da região sul IX ANPEDSUL**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/945/527> Acesso em dezembro de 2016.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.), **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2005, p. 135-155.

MIZUKAMI, M. das G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 2006.

NAKAMURA, M. S.; LIMA, V. A. A. de; TADA, I. N. C.; JUNQUEIRA, M. H. R. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço da Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. **Revista Sem. da Associação Bras. de Psi. Educ.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 423-429, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, A. D. de. "O negócio está meio devagar com as bichinhas": um caso de queixa escolar em Porto Velho/RO. **Rev. EDUCA**, Porto Velho, v. 2, n. 3, p. 57-77, 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PATTO, M. H. S. "Escolas cheias, cadeias vazias", nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estud. av.**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, set./dez. 2007.

PORTAL BRASIL. **INEP apresenta resultados da Prova Brasil 2015**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/inep-apresenta-resultados-da-prova-brasil-2015> Acesso em dezembro de 2016.

TRAUTWEIN, C. T. G.; NEBIAS, C. A queixa escolar por quem não se queixa: o aluno. **Mental**, Barbacena, v. 4, n. 6, p. 123-148, jun. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2015. (Original publicado em 1984).

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, F. L. F. de; QUEIRÓZ, K. J. M. Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa escolar na alfabetização. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 490-506, 2010.

**Enviado em:** Janeiro de 2017

**Aceito em:** Março de 2017

### Como referenciar este artigo

SILVA, Marizane Borges da; SANTOS, Gilberto Lima dos. Insucesso dos alunos na aprendizagem: interpretações de suas professoras. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 4, n. 7, p. 112-131, jan/abr, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/index>>. e-ISSN: 2359-2087.