

# FRACASSOS, REPRESENTAÇÕES E EXCLUSÕES NO PROCESSO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Claudia Gomes; Vera Lucia Trevisan de Souza

**RESUMO** – As ações de inclusão escolar parecem esbarrar ainda na inadequação das práticas pedagógicas que “contemplem, efetivamente, a diversidade”. Para tanto, esta pesquisa lançou como objetivo geral explorar as representações compartilhadas pelos profissionais da educação quanto à situação de fracasso dos alunos. Com um delineamento qualitativo de pesquisa, foram participantes do estudo quatro professoras de educação regular de uma escola particular da região do Grande ABCD/SP. Como recursos foram priorizados os sistemas conversacionais firmados entre a pesquisadora e os participantes, durante o período sete meses de visitas diárias realizadas à instituição escolar. As informações obtidas foram, primeiramente, contextualizadas, e posteriormente, elencadas em categorias de indicadores. Pode ser constatado que o indicador central que permeia a prática escolar das profissionais é o que tende a considerar que a “*situação de fracasso escolar tem raízes externas às relações escolares*”, e que essa situação vivenciada é determinante e aniquiladora das potencialidades destes alunos. Esta representação é que vem configurando o sistema organizacional, ao tema específico da inclusão escolar, desconsiderando os alunos em situação de fracasso escolar como sujeitos ativos e potenciais de seu desenvolvimento, fato que vem contrapor-se às divulgadas ações inclusivas e que, conseqüentemente, distancia cada vez mais estes alunos da possibilidade de assumirem efetivamente novas possibilidades de ações individuais e sociais nas relações de acesso e permanência escolar.

**UNITERMOS:** Baixo rendimento escolar. Evasão escolar. Inclusão.

---

*Claudia Gomes – Mestre em Psicologia Escolar na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia como Profissão e Ciência da PUC-Campinas.*

*Vera Lucia Trevisan de Souza – Professora Doutorada do Programa de Pós-Graduação em Psicologia como Profissão e Ciência da PUC-Campinas.*

---

*Correspondência*

*Claudia Gomes*

*Rua Coronel Francisco Amaro, 258 – Centro – Santo André – SP – CEP: 09020-250*

*E-mail: claudiagomes.psi@bol.com.br*

## INTRODUÇÃO

A proposta de inclusão, realçada fortemente por legislações e regimentos nacionais e internacionais, é um dos grandes movimentos que exige, atualmente, mudanças na forma de compreender e estruturar os setores sociais. Ao pensar uma sociedade justa e acolhedora para todos, com ações de respeito às diferenças e no enfoque às diversidades, a educação se torna um instrumento valioso<sup>1-5</sup>.

Ao alvorecer de um novo século, com o impulso das políticas de inclusão, é preciso definir os desafios e tensões atuais, a fim de propor uma orientação para a educação e respectivas estratégias educativas. É nesta perspectiva que a coesão social aparece como uma das finalidades da educação<sup>6</sup>. E, embora se perceba que o mundo vem se transformando de forma bastante acelerada, a educação continua apresentando resultados bastante preocupantes. A grande maioria dos professores ainda continua empregando em suas salas de aula a velha maneira como foram ensinados, as velhas fórmulas do ensino, afastando, ainda mais, o aprendiz da posição de construtor do conhecimento, e assim contribuindo para a conservação de um modelo de sociedade que não produz sujeitos atuantes na construção, reconstrução e criação do conhecimento<sup>7</sup>.

O sistema educativo é por definição o guardião de certas normas: normas de excelência intelectual, de verdade científica e de pertinência tecnológica. Enquanto tal, sua "tendência é a de ser exclusiva, a fim de concentrar todas as energias sobre os alunos que revelam capacidades e aptidões que sejam adequadas às normas de excelência, deixando os outros em segundo plano, excluindo-os daquilo que a sociedade pode oferecer de melhor<sup>8</sup>.

Os possíveis insucessos, que atingem todas as categorias sociais (embora os jovens oriundos de meios desfavoráveis sofram as consequências de uma maneira especial), são múltiplos em suas formas: sucessivas repetências, evasão, marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e, no fim das contas, abandono

da escola sem qualificações nem competências reconhecidas, mas que firmam "em qualquer dos casos, uma pecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social, é, muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda vida"<sup>6</sup>.

Para tanto, para que o sistema escolar venha a se contrapor a essas práticas de exclusão, muitos são os fatores a serem levados em consideração: estrutura física, formação acadêmica, recursos pedagógicos, entre outros. A falta de condições adequadas, já levantada em estudos anteriores<sup>9,10</sup>, vem mostrar que as dificuldades e deficiências existentes no sistema público de ensino, como, formação profissional insuficiente, carência de materiais e instrumentos pedagógicos e inexistência de recursos tecnológicos vem acarretar um processo de inclusão muito distante de se concretizar em nosso país. No entanto, os percalços ficam mais latentes ao se considerar a inadequação das práticas pedagógicas que "não contemplam, efetivamente, a diversidade"<sup>9</sup>.

Concepções mais complexas do desenvolvimento humano tornam-se consonantes ao processo de inclusão escolar ao propiciar compreensões mais efetivas das realidades vividas pelos agentes humanos, em suas construções e constituições sociais<sup>11</sup>. Pensar em um "outro" (aluno) não pelas respostas que oferece ao meio, mas "um outro" também construtor da realidade é resgatar uma relação dialógica presente em um processo de desenvolvimento complexo, na qual alunos e professores se equiparam na condição de sujeitos concretos. Porém, o que se percebe atualmente nas instituições escolares, é que a instrução conteudista e instrucional por um lado priva e exclui a necessidade dialógica, e por outro retifica a distinção da representação "de quem ensina e quem aprende".

A análise do desenvolvimento como um evento complexo permeia o resgate da ação dialógica, ao propiciar uma abertura ao novo e inesperado a surgir na relação pedagógica, recuperando o papel do professor e a ilimitada caminhada do aluno em seu processo acadêmico, avaliado

agora não apenas pelos conteúdos disciplinares e comportamentais esperados, mas também por seus progressos individuais e sociais permanentes<sup>12</sup>.

Assim, a prática dos profissionais da educação tem de ser entendida em patamares mais profundos, no campo da ação humana, baseada no sistema de valores que abraçam e que inspiram sua ação e seu pensamento. É ingênuo pensar que requalificando, ilustrando, transmitindo ciência ou novas teorias sociais, de didática ou de currículo, a sociedade e os cidadãos, assim como a escola e seus mestres, mudarão. Essa é a tradição positivista que ignora os valores, o senso comum, a sensibilidade e a Intuição humana tão determinantes das práticas sociais, educativas e culturais, pois, acima de tudo, toda ação educativa é anteriormente uma ação humana<sup>13</sup>.

Portanto, é no perpasso subjetividade social e subjetividade individual que a singularidade dos sujeitos deve ser considerada, e somente assim, com o realce de seu desenvolvimento como sujeito individual, é que poderão ser geradas novas redes de relações sociais, que poderão atuar na transformação das redes anteriores. O resgate dos alunos com necessidades especiais como "sujeitos" não mais formatados em estereótipos delimitadores é a base para a configuração de novos sentidos sociais e individuais, que alavanquem suas identidades, gerando novas configurações sociais e individuais, com ações e valores próprios<sup>14</sup>.

Segundo o autor Gonzalez Rey<sup>14</sup>, a abordagem da subjetividade sob este novo prisma, possibilita a compreensão da esfera psicológica, dentro de uma análise complexa, recursiva e multidimensional, ao adotar uma simultaneidade do espaço social e do espaço individual, que rompe com a dicotomia e resgata a processualidade necessária para a compreensão do desenvolvimento humano do aluno em processo de inclusão escolar. As características de um sistema complexo, assumidas pelo conceito de subjetividade, se referem à recursividade entre as configurações, a permanente emergência de

novos elementos precedentes da ação do sujeito, "a configuração de novas qualidades a partir das contradições e confrontações do sistema em seu desenvolvimento, a coexistência do diferenciado, do singular"<sup>15</sup>.

É nessa intersecção individual/social, que os desafios no estudo da subjetividade tornam-se acirrados, uma vez que não se pode considerar a exclusão entre os processos individuais e sociais, pois implicam reciprocamente na constituição subjetiva do indivíduo e de sua sociedade<sup>11</sup>. E mais desafiadora ainda é a consideração e o resgate dos sentidos subjetivos do aluno em situação de fracasso escolar cercados por uma subjetividade social marcante que vem acentuar sua diferenciação e não considerar adequadamente sua singularização (sentidos individuais).

Para tanto, ao buscar a investigação da ação educacional inclusiva, não focalizando explorar os aspectos explícitos, esta pesquisa lançou como *objetivo geral* explorar as representações compartilhadas pelos profissionais da educação quanto à situação de fracasso dos alunos e as compreensões destas determinações sociais.

## MÉTODO

Ao buscar compreender a inclusão escolar como uma proposta de educação para todos os alunos, visualizando explorar as representações de profissionais da educação, a epistemologia de pesquisa qualitativa tornou-se essencial no desenvolvimento da pesquisa. Ressalta-se que esta compreensão de pesquisa vem a oferecer uma forma mais satisfatória de alcançar as exigências epistemológicas inerentes ao estudo da subjetividade, como parte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social<sup>11</sup>.

## Participantes

Foram convidadas a participar do estudo quatro professoras, sendo duas docentes do 1º ciclo de educação regular e duas profissionais regentes do ciclo de educação infantil, de uma escola particular da região do Grande ABCD / SP.

### Recursos

Sistemas conversacionais - o diálogo foi considerado fonte essencial e elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida pela pesquisa<sup>11</sup>, evidenciando uma real construção dinâmica do pesquisador com os participantes, com a amplitude dos relatos. Para tanto, um diário de pesquisa tornou-se imprescindível à utilização da modalidade metodológica, pois representa não apenas uma transcrição de informações, mas é fundamental para a reflexão sobre o processo de pesquisa.

### Procedimentos

Os sistemas conversacionais foram firmados entre a pesquisadora e os participantes, direcionados com a devida exploração e o aprofundamento nos níveis de discursos ou narrativas construídas, durante sete meses, no período de maio/2007 a dezembro/2007, obtidas nas visitas diárias realizadas pela pesquisadora, no período das 13:00h às 17:00h.

Vale ressaltar que foi previamente firmado um contato com a direção da escola a fim de obter a autorização, foram entregues a todos os participantes termo de consentimento livre e esclarecido quanto às questões éticas da pesquisa.

### Plano de análise das informações

As informações obtidas por meio dos sistemas conversacionais foram, primeiramente, contextualizadas e, posteriormente, organizadas em categorias de indicadores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode ser constatado que um dos indicadores que permeia a prática escolar e que é compartilhada direta e indiretamente pelos profissionais é o que tende a considerar que a "situação de fracasso escolar tem raízes externas às relações escolares", e que essa situação vivenciada por inúmeros alunos é consonante a uma linearidade determinante e aniquiladora das possíveis potencialidades destes alunos.

Esta tendência fica claramente constatada já na apresentação da pesquisadora no campo

de pesquisa. Os profissionais, já nos primeiros momentos de exploração dos sistemas conversacionais, relatam, pormenorizadamente, não apenas a condição de fracasso dos alunos, mas afirmam suas causas, o que pode ser verificado no relato de uma das professoras: *"mesmo sendo uma dificuldade deles, porque você mesma vai ver, não vai, aqui na escola não vai, não tem jeito, a gente fica também sentida, mas fazer o que?; pouco alfabetizado, condição financeira muito prejudicada, é isto que atrapalha bastante ele aprender. Que futuro terá? Acho que é isto que ele pensa"*.

Frente às políticas inclusivas é preciso definir estratégias educacionais que venham resgatar a coesão social e não mais distanciá-la, como historicamente a vertente educacional no nosso país vem sendo empregada. O respeito pelos direitos dos indivíduos deve ser prioritário para que ações possam ser contrapostas ao peso crescente das exclusões sociais<sup>16</sup>.

Porém, nas informações preliminares já se pode constatar que há um abismo entre as formas de representar as práticas inclusivas pelos professores e pelos alunos. Se, por um lado, a educação tem como objetivo priorizar o desenvolvimento humano, por outro contém representações que geram um grande distanciamento social para estes alunos, trazendo prejuízos ainda maiores relacionados não somente à aprendizagem, mas, sobretudo, aos seus relacionamentos sociais, o que novamente, pode ser constatado nos relatos: *"ela é uma dos piores, também imagina a família, coitada da babá que cuida, a babá tem três filhos e ainda tem que levar as duas muitas vezes para casa; a família nem aparece. Devem perceber e ter vergonha do rendimento e do comportamento que não melhora nunca... O que a gente pode esperar dessas crianças, se aqui com meia dúzia não vai, imagina quando cair desse jeito e com essa família no mundo..."*.

Constata-se que a tendência à exclusão, ao concentrar maior importância nos alunos que revelam capacidades e aptidões adequadas às normas de excelência, vem cada vez mais deixar os demais em segundo plano, distantes das

possibilidades e potencialidades educacionais e sociais<sup>8</sup>.

É já neste momento que a veiculação de sentidos subjetivos dos representantes da instituição escolar se torna latente. Ao falarem dos “*casos ou alunos problemas*” os profissionais revelam suas representações discriminatórias “*esses aí não têm mais jeito, não há nada a fazer*” “*o pior é que já vem com problema de casa, dá dó, mas fazer o que?*” “*não aprende e pior agora atrapalha*”.

Expressões como estas, que fundem a limitação de desenvolvimento e a aprendizagem no próprio aluno, nos alertam para a urgência de uma mudança de foco para a efetivação da necessária qualidade da educação e que, novamente, tornam-se constatadas em um dos relatos: “*também não aprende nada... Sabe, é nesses casos que a gente vê: família é tudo; se já é desestruturada quer o que?!; fica clara que a caracterização dos alunos foi enfática apenas em questões que pudessem ser transformadas em justificativas para os atuais problemas apresentados. Concepção esta novamente refletida tanto pela equipe pedagógica como pelas professoras, ao pontuarem questões como: “também, com aquela mãe e aquele pai que só brigam o tempo todo, coitada da menina”, “eu acho que tem alguma coisa na casa dele”, “a infantilização desta menina”, “tem mãe que diferencia o filho e depois fala que é a gente”.*

Na busca por uma melhor qualidade da educação, torna-se necessário rever todos os possíveis abismos existentes, os decorrentes de condições familiares, sociais, financeiras, tecnológicas, e, sobretudo as representações dos educadores para o ensinar e o aprender<sup>6</sup>.

O fato de não haver um posicionamento efetivo dos profissionais frente à questão vem mais uma vez demonstrar que assumir posturas mais ativas e, conseqüentemente, construtoras para a mudança desta realidade (exclusão de inúmeros alunos), exige um sentido subjetivo diferenciado, não mais embasados em pontuações e comparações de competências ou discriminações entre os alunos, “*se a família não está nem aí, o que*

*eu tenho a ver com isso, não me atrapalhando tá bom demais*” – relato de uma das professoras.

Como se sabe, trata-se de mudanças que buscam resgatar os sujeitos e, necessariamente, suas representações sociais, suas singularidades, seus significados e significações próprias, mas que exigem fundamentalmente novos direcionamentos das práticas educacionais enraizadas há muito em nosso sistema educacional<sup>10</sup>. Assim, a mudança de paradigma vivenciado nas instituições escolares, alavancada com a proposta educacional inclusiva, com a reconstrução da educação e do processo educativo, viria a impulsionar o trajeto e a construção social, com a reconsideração dos sujeitos, acima de tudo com a concepção de sujeitos construtores e singulares no desenvolvimento de suas relações sociais, entre elas suas relações educacionais<sup>12,13</sup>.

Vale, porém, ressaltar que esses sentidos subjetivos tão singulares e individuais e não se esgotam no indivíduo (subjetividade individual), mas sim organiza um sistema aberto fundante na constituição e desenvolvimento dos processos sociais (subjetividade social)<sup>11,16</sup>. E que, no caso, se traduzem em práticas escolares deterministas e estigmatizadas, tornando-se latentes quando ao se questionar a instituição escolar, quanto à decorrência de tais “*casos*”, e traz como posicionamento linearmente a denotação de aluno problema, ficando claramente constatada a inexistência de posicionamentos quanto à questão, ou seja, as causas atribuídas parecem sempre confusas e indeterminadas, o que exige que não sejam tomados posicionamentos efetivos pela instituição escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de inclusão, realçada fortemente por legislações e regulamentos nacionais e internacionais, é um dos grandes movimentos que exige, atualmente, mudanças na forma de compreender e estruturar os setores sociais. Ao pensar uma sociedade justa e acolhedora, com ações de respeito às diferenças e enfoque nas diversidades, a educação se torna um instrumento valioso. São políticas públicas que buscam

abarcando a construção de uma nova sociedade, com a consideração da educação como estratégia para criar essa cultura, e recriar o país.

No entanto, um dos aspectos centrais desconsiderados tanto pelas políticas, como pelos estudos acerca do tema, refere-se aos aspectos subjetivos individuais e sociais que configuram a subjetividade social da escola.

A subjetividade social da escola, calcada em sentidos subjetivos dominantes, de verdades e justificativas absolutas, que não só perpassam o tecido social, mas são também concretizadas e assumidas pelos protagonistas do poder, com a produção dos sistemas autoritários<sup>15,17</sup>.

A esfera subjetiva que ampara as ações dos professores em relação a determinados alunos, embasado em suas representações que configuram diferentes sentidos subjetivos discriminatórios e de competências com base em modelos sociais pré-determinados, que pouco vem a considerar os alunos em situação de fracasso escolar como sujeitos ativos e com potenciais de desenvolvimento, prática, que necessariamente vem a contrapor-se às divulgadas ações inclusivas, provocando não apenas o distanciamento desses alunos da possibilidade de assumirem efetivamente novas ações individuais e sociais, como os marginalizando do processo de escolarização, predestinando-os ao fracasso escolar.

### SUMMARY

Learning failures, personal perceptions and exclusions in the process of school attendance

School inclusion actions, seems to be opposite from the present pedagogical practices, which are inefficient to really embrace students with special needs. The present research focus on exploring how education professionals face students' learning failures. The study used a qualitative approach method and had as participants 4 teachers of a private school located in ABCD region of São Paulo-Brazil. Researcher/participants conversations during seven months of daily school visitations were the main resources of this project. The obtained information were first studied and after organized into indicators of category. The research states that the main indicator which guides the participants' pedagogical practices is one that judges learning failures as something from outside school relationships. This common opinion tends to tear students' potentialities down. Discrimination is present at teachers' judgment of some special students, judgment often based on standard models of evaluation; and this common sense has been modeling the present school inclusion reality. Thinking students who failure to learn as unable to act and to participate means completely the opposite from the last inclusion actions done in schools. The excluding situation makes students' new opportunities - for social and personal relationships- be far away.

**KEY WORDS:** Underachievement. Student dropouts. Inclusion.

### AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem ao CNPq pelo apoio financeiro oferecido para a realização do estudo.

## REFERÊNCIAS

1. Organização das Nações Unidas. Declaração mundial sobre educação para todos. Tailândia:ONU;1990. Disponível em: [www.educaçãoonline.pro.br](http://www.educaçãoonline.pro.br) Acesso em: 20 de setembro de 2001.
2. Organização das Nações Unidas. Declaração de Salamanca sobre princípios políticas e práticas em educação especial. Salamanca: ONU;1994. Disponível em: [www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br) Acesso em: 17 de setembro de 2001.
3. Brasil. Lei de diretrizes e bases da educação. Disponível em: [www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip](http://www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip), 1996. Acesso em: 25 de abril de 2001.
4. Brasil. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência. Decreto nº 3956. Brasília: Congresso Nacional;2001.
5. Brasil. Diretrizes nacionais para a educação especial no ensino regular. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/SEESP;2001. 79p.
6. Carneiro R. Educação e comunidades humanas revivificadas – uma visão da escola socializadora no novo século. In: Delors J, organizador. Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para Século XXI. São Paulo:Cortez;2001 p.221-4.
7. Moraes MC. O paradigma educacional emergente. São Paulo:Papirus;1997.
8. Manley M. Educação, autonomização e reconciliação social. In: Delors J, organizador. Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para Século XXI. São Paulo:Cortez;2001 p.240-2.
9. Gomes C. Necessidades educacionais especiais: concordância de professores quanto à inclusão escolar. Temas sobre desenvolvimento. 2005;14(79):23-32.
10. Gomes C, Barbosa AJG. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. Rev Bras Ed Esp. 2006;12(1):85-100.
11. Gonzalez Rey F. A pesquisa e o tema da subjetividade. Psicologia da Educação 2001;13:9-15.
12. Tacca MC. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: Gonzalez Rey F, organizador. Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo:Pioneira Thomson Learning;2005. p.215–39.
13. Arroyo MG. Experiências de inovação educativa: currículo na prática da escola. Porto Alegre;1998. (manuscrito).
14. Gonzalez Rey F. O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito. São Paulo:Vozes;2004.
15. Gonzalez Rey F. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: Gonzalez Rey F, organizador. Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo:Pioneira Thomson Learning;2005. p.27–51.
16. Gonzalez Rey F. Sujeito e subjetividade. São Paulo:Thomson;2003.

---

*Texto produzido a partir de resultados parciais da tese de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação Psicologia como Profissão e Ciência da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP, Campinas, SP. Trabalho apresentado e publicado parcialmente nos anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE;2008.*

---

*Artigo recebido: 7/3/2009  
Aprovado: 28/4/2009*