

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS GOIÂNIA OESTE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

KAMILA EVELYN MARTINS MARQUES

**O DISCURSO DO FRACASSO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL:
APROXIMAÇÕES LÓGICAS E HISTÓRICAS**

GOIÂNIA
JANEIRO, 2018

KAMILA EVELYN MARTINS MARQUES

**O DISCURSO DO FRACASSO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL:
APROXIMAÇÕES LÓGICAS E HISTÓRICAS**

Trabalho final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Câmpus Goiânia Oeste, sob a orientação da Prof.^a Ma. Maria Valeska Lopes Viana.

GOIÂNIA
JANEIRO, 2018

KAMILA EVELYN MARTINS MARQUES

**O DISCURSO DO FRACASSO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL:
APROXIMAÇÕES LÓGICAS E HISTÓRICAS**

Trabalho final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Câmpus Goiânia Oeste, sob a orientação da Prof.^a Maria Valeska Lopes Viana.

19/01/2018

Comissão Examinadora

Prof. Ma. Maria Valeska Lopes Viana (orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Câmpus- Goiânia Oeste

Prof. Ma. Kaithy das Chagas Oliveira (avaliadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ Câmpus- Formosa

Prof. Dr.^a Sheila Santos de Oliveira (avaliadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Câmpus- Goiânia Oeste

GOIÂNIA

JANEIRO DE 2018

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Valeska Lopes Viana, pela orientação competente e pela maneira humana e respeitosa de agir, demonstrando em todos os momentos desta caminhada, muita confiança ao meu trabalho.

As professoras Kaithy das Chagas Oliveira e Sheila Santos de Oliveira que aceitaram participar da minha banca e pelas contribuições valiosas feitas na defesa do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao professor Cleberson Arruda pelas contribuições significativas proferidas na apresentação do pré-projeto da minha monografia.

À professora e coordenadora do curso Rachel Benta Messias Bastos que tem me acompanhado durante toda trajetória acadêmica, e que sempre esteve presente nos momentos mais difíceis.

Aos colegas de graduação, especialmente aqueles com os quais aprendi e construí conhecimentos durante todo o percurso acadêmico.

À minha família, Deuzimar, Maiara, Tiago, Alicia, João Paulo e Abília por me apoiarem e por compreenderem as minhas ausências.

À todas as professoras e auxiliares de atividades educativas que dispuseram a responder as minhas indagações.

Dedico este trabalho à todas as crianças
que mesmo na sua ingenuidade
experimentam a dor da
exclusão de classes.

Dia a dia nega-se às crianças
O direito de ser crianças

Os fatos, que zombam desse direito,
ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana.

O mundo trata os meninos ricos como se fosse
dinheiro, para que acostumem
a atuar como o dinheiro atua.

O mundo trata os meninos pobres como se
fossem lixo, para que se transformem em lixo.

E os do meio, os que não são ricos nem pobres,
conserva-os atados à mesa do televisor, para
que aceitem desde cedo como destino
a vida prisioneira.

Muita magia e muita sorte têm as crianças
que conseguem ser crianças.

Eduardo Galeano.
A escola do mundo ao avesso

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	8
CAPÍTULO I.....	10
FRACASSO ESCOLAR: CONSTITUIÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS.....	10
CAPÍTULO II.....	23
PERCURSOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O FRACASSO ESCOLAR.....	23
CAPÍTULO III	32
O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DADOS	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
ANEXOS	45

APRESENTAÇÃO

Este é um trabalho de conclusão do curso superior em licenciatura em pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Campus Goiânia Oeste, que visa investigar e compreender a categoria fracasso escolar em um Centro Municipal de Educação Infantil da região sudoeste da cidade de Goiânia.

O fenômeno fracasso escolar apresenta-se no século XXI com uma nova roupagem, porém com as mesmas raízes do passado. Esta temática é de suma importância para o âmbito educacional brasileiro, pois trata-se de uma problemática que exige rigor crítico sobre as literaturas que discutem este fenômeno, uma vez que existe uma vasta bibliografia que o reforça e estigmatiza, contribuindo para exclusão e fracasso, principalmente o “fracasso” dos segmentos mais pobres da população. Nesta perspectiva, a escola pode contribuir no processo de transformação social, por meio de uma *práxis* educativa que leve em consideração a emancipação dos sujeitos, mas a mesma pode também contribuir na conservação da sociedade, reforçando as desigualdades e fortalecendo os princípios da lógica liberal em que a escola se caracteriza como um espaço que exclui os sujeitos, principalmente os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Trata-se, portanto, de uma discussão que não deve ser ignorada pelos educadores. Tal discussão deve ser dialogada e analisada pelos educadores com o objetivo não somente de denunciar práticas excludentes, mas de compreender a gênese deste fracasso e principalmente a sua relação com a sociedade vigente. Em uma sociedade injusta e desigual as contradições devem ser superadas por meio do desafio permanente e radical, no sentido de ir na raiz do problema (no latim “*radix*” que significa “raiz”), e a partir disso, compreender os problemas da sociedade e principalmente os problemas que insistem em permanecer nas instituições escolares. A análise fundamentada na perspectiva do materialismo histórico dialético considera todos esses aspectos, com objetivo de compreender na totalidade tais implicações, buscando, assim, um estudo dialógico e crítico perante os fatos históricos e sociais.

Foram vários os motivos que me estingaram a escolher o fracasso escolar como objeto de pesquisa. As experiências vicárias em uma instituição de Educação Infantil, agrupamento EI-F (crianças de cinco anos) do município de Goiânia, onde trabalhei como auxiliar de atividades educativas me instigaram a pensar nas práticas pedagógicas das professoras com as quais trabalhei. Tais experiências me suscitaram indagações e dúvidas a respeito da mediação

pedagógica utilizada por essas professoras quando se tratava de alguma criança com dificuldade de aprendizado. Percebi que o “discurso” enunciado por essas professoras demonstravam um caráter político-ideológico que está estritamente relacionada com os princípios que regem a sociedade capitalista.

Neste sentido, com o objetivo de compreender a história e o processo de ensino e aprendizagem dos que foram e dos que ainda são considerados fracassados, o primeiro capítulo *Fracasso escolar: constituições históricas e sociais* discutirá a gênese desse fracasso, bem como o percurso histórico deste fenômeno em países como França, Inglaterra e principalmente no contexto brasileiro.

O segundo capítulo *Percursos históricos e teóricos da educação infantil e o fracasso escolar* apresenta a abordagem teórica da educação infantil a partir da Pedagogia da Infância. Nesse capítulo procura-se demonstrar como a instituição de educação infantil se constitui por regras e normas que devem ser seguidas pelos alunos, neste sentido o aluno é que deve “entrar” no ritmo escolar. As crianças que de imediato não se enquadram nos padrões escolares são consideradas “aluno-problema”, “fracassadas” dentre outras nomeações que algumas instituições educativas utilizam para falsear e inibir sua responsabilidade como instituição educativa político-social.

O terceiro capítulo *O fracasso escolar na educação infantil: o que dizem os dados* apresenta a análise dos dados da pesquisa empírica, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Goiânia. A pesquisa em tela buscou por meio da análise qualitativa dos dados investigar as relações entre o discurso dos professores (as) da educação infantil e a constituição do fracasso escolar, e ainda verificar a existência e as formas sutis de discriminação que contribuem para a exclusão das crianças pequenas. Esta investigação contou com a aplicação de questionário (seis perguntas abertas) como instrumento de pesquisa. O questionário foi aplicado para as professoras auxiliares de atividades educativas de uma instituição de Educação Infantil localizada na região sudoeste da cidade de Goiânia.

As contribuições teóricas de Patto, Arroyo, Aquino, Chauí, Oliveira, Althusser, Rego, dentre outros autores foram fundamentais na construção e articulação das ideias deste trabalho investigativo.

CAPÍTULO I

FRACASSO ESCOLAR: CONSTITUIÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.

HANNAH ARENDT

O fenômeno fracasso escolar presente na educação contemporânea apresenta-se como um grande obstáculo do sistema educacional brasileiro. Em uma sociedade que coaduna com a lógica do capital, os princípios da lógica liberal ou neoliberal são características fundamentais que fomenta o processo de exclusão social, sobretudo nos espaços educacionais, que frequentemente reforçam tais princípios e naturalizam as desigualdades. É notório observar que tais problemáticas não derivam apenas de aspectos educacionais, mas que existe na sociedade capitalista contemporânea um preconceito velado, que vai além dos muros da escola, preconceito que leva em consideração aspectos sociais e culturais, sendo as crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população, as mais prejudicadas.

Ao longo da história pode-se observar a imposição da naturalização da exclusão dos sujeitos pertencentes da classe trabalhadora que sofreram e ainda sofrem com as desigualdades que são cotidianamente mais opressoras. Arroyo (1992) elucida que “podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso escolar que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceito de raça, gênero e classe [...]” (p. 47).

Para compreender a historicidade do fracasso escolar é necessário apreender os aspectos fundamentais que o constituem como categoria histórica e social, o que implica, necessariamente, desvelar a gênese do fracasso escolar sociedade capitalista em que, para garantir a permanência do sistema econômico e social, constrói mecanismos próprios e sistemáticos de manutenção. O fracasso escolar se inscreve dentro dessa intrincada teia de categorias que possibilita a existência e permanência do sistema capitalista, seja pela sua constituição excludente e opressora, seja pela opacidade em que tais elementos constitutivos do fracasso escolar se apresenta ao conjunto da sociedade e, a partir desse mecanismo, efetivar sua função ideológica.

As revoluções francesa e inglesa são consideradas como marco da emergência do sistema capitalista¹, e apresentaram um conjunto de transformações que suscitou mudanças não só no modo de produção, como modificações que também ocorreram no âmbito social, cultural, econômico, político e educacional. “A passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista não se fez sem grandes convulsões sociais, que culminaram no período de 1789-1848; em termos sociais e políticos, o advento do capitalismo mudou gradual, mas inexoravelmente a face do mundo [...]”. (PATTO, 2015, p. 37), ou seja, a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista não ocorreu de forma harmônica. A chegada das grandes indústrias e máquinas na França e na Inglaterra trouxeram transformações que modificaram o modo de pensar e agir da sociedade. Patto afirma que:

[...] até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante, empurrou grandes contingentes das populações rurais para os centros e industriais, gerou grandes centros urbanos com seus contrastes, veio coroar o processo de constituição dos estados nacionais e engendrou uma nova classe dominante- a burguesia- e uma nova classe dominada – o proletariado- explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e trinta no decorrer desse século. (Ididem, p.37)

Neste período de intensas conturbações, as transformações provocadas pela dupla revolução desencadearam uma série de consequências sociais e econômicas. O êxodo rural, desemprego, miséria, fome e as altas taxas de mortalidade foram apenas algumas das implicações decorrentes da nova ordem que se instaurava, sobretudo na divisão de classes, na qual engendrou-se a classe dominante e a classe dominada. Nesse contexto, certamente, as implicações que resultavam em precariedade de condições de vida estariam restritas a uma classe específica: o proletariado nascente que “[...] destituídos de seus instrumentos de produção, de sua matéria-prima e da terra para cultivar, suas condições de vida tornaram-se

¹ Ricardo Antunes denota a diferenciação dos termos capitalismo e capital na apresentação do livro *Para além do capital*, segundo a compreensão de István Mészáros (2009). “Podemos começar afirmando que, para o autor, capital e capitalismo são fenômenos distintos e a identificação conceitual entre ambos fez com que todas as experiências revolucionárias vivenciadas no século passado, desde a Revolução Russa até as tentativas mais recentes de constituição societal socialista, se mostrassem incapacitadas para superar o “sistema de sociometabolismo do capital”, isto é o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital. Este, o capital, antecede ao capitalismo e é a ele também posterior. O socialismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas como ocorre na fase caracterizada pela subsunção real do trabalho capital. Assim como existia capital antes da generalização do sistema produtor de mercadorias (de que é exemplo o capital mercantil), do mesmo modo pode-se presenciar a continuidade do capital após o capitalismo, pela constituição daquilo que ele por exemplo, denomina como “sistema de capital pós-capitalista”, que teve vigência na URSS e demais países do Leste Europeu, durante várias décadas do século XX.

insustentáveis; a peste e eventos climáticos contribuíram para tornar o quadro mais dramático” (PATTO, 2015, p. 40).

O contingente que se constituía de trabalhadores assalariados, foi submetido a condições de trabalho insalubres, com salários mal remunerados e excedente de horas trabalhadas, afetando sua saúde física e mental, “[...] trabalhar, nessas novas condições da indústria capitalista, significa mais do que sacrificar-se, significa mortificar-se” (PATTO, 2015, p.41).

Em meio a este quadro dramático o proletariado e os movimentos revolucionários surgiram com o objetivo de ir contra os interesses da burguesia, que neste período acreditavam que a sociedade só teria progresso mediante aos princípios ideológicos do liberalismo. A “meritocracia” e a “igualdade de oportunidades” foram alguns dos princípios liberais que tinham como desígnio promover uma “falsa esperança” para sociedade, que nesta época, vivia em condições de extrema miséria e pobreza. O sonho de um mundo igualitário encaixava-se como uma utopia para os considerados “perdedores” e “malnascidos”.

Inicialmente com a consolidação do capitalismo a escola não era considerada uma instituição favorável e necessária para manipular e domesticar a consciência do explorado, já que outras instituições (igreja) se encarregavam do papel justificador das desigualdades existentes. O período de busca pela ascensão social da classe operaria, foi um ponto de suma importância, pois tratou-se de um período histórico no qual a classe operária juntamente com outros segmentos da sociedade buscaram por meio da insatisfação social, reivindicar por melhores condições de vida, desencadeando então a ilusão de um “sonho igualitário” em sociedade capitalista, dividida em classes.

A utopia acerca de um “mundo novo” e igualitário fez com que os pertencentes da classe trabalhadora, buscassem por meio da escola a solução para erradicar tal disparidade e desigualdade. Patto, esclarece que, “[...] o desejo de ascensão social fazia parte desse sonho igualitário e libertário. As vias que ofereciam aos pobres alguma possibilidade de se aproximarem de alguma forma dos ricos eram as que traziam prestígio, mas não riqueza (PATTO, 2015, p.50). Somente em 1848 que a escola adquire neste contexto a sua importância,

[...] significados diferentes para diferentes grupos e segmentos de classes, em função do lugar que ocupam nas relações sociais de produção. Neles, a escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes. Como instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico necessário para enfrentar as primeiras crises do novo modo de produção, de modo a racionalizar, aumentar e esclarecer a produção, ela interessa aos empresários. Como manutenção do sonho de deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de vencer na vida, ela é almejada pela grande massa de trabalhadores miseráveis de uma forma ainda frágil e pouco organizada (PATTO, 2015, p.50-51).

A instituição escolar passa a ser buscada pelos trabalhadores e pertencentes das classes subalternas a fim de obterem melhores condições de vida. A concepção acerca da escola como instituição “redentora da humanidade” surgiu inicialmente com a pretensão de cunho nacionalista, que por meio dos sistemas nacionais de ensino, oferecesse uma educação que reforçasse os laços sociais e promovesse a coesão social. Patto (2015) afirma que até então não se tinha qualquer interesse digno a escola elementar, pois os aparatos ideológicos (igreja e família) já agiam por excelência.

Nesse contexto, a escola era ideologicamente apresentada como redentora da humanidade e que iria solucionar e erradicar as desigualdades sociais. Patto (2015) elucida que “A crença generalizada de que chegara o momento de uma vida social e igualitária e justa era o cimento ideológico que unia forças e punha em relevo a necessidade de instituir mecanismos sociais que garantissem a transformação dos súditos [...]” (PATTO, 2015, p.47). Em consequência disso, nota-se que escola deste período histórico (século XVIII e XIX) já atendia as necessidades da burguesia com base nos princípios liberais.

A busca incessante da burguesia por uma formação de “mão de obra” destinada ao proletário nascente tornaram as escolas, instituições “redentoras da humanidade”, na qual os indivíduos, imbuídos das justificativas de cunho burguês, buscaram por meio dela uma ascensão econômica e social. Nesse sentido, as escolas foram peças fundamentais que contribuíram na capacitação do contingente de trabalhadores que vinham do campo para a cidade em busca de trabalho e melhores condições de vida.

A educação juntamente com outras ciências, se encarregaram de discriminar ainda mais os indivíduos da classe trabalhadora. Justificativas fundamentadas na “psicologia diferencial”, “teorias racistas”, “argumentos ambientalistas” e “teoria da carência cultural” surgiram com o objetivo de reforçar o preconceito e as desigualdades sociais, econômicas e culturais e, no limite, fundar a questão do fracasso escolar. Teorias de caráter discriminatório e crenças fundadas em certezas cientificamente comprovadas sobre a justificação da pobreza, do insucesso, da promiscuidade da classe subalterna e das supostas dificuldades de escolarização da classe trabalhadora são os elementos que relacionam o fracasso escolar a uma parcela específica da sociedade capitalista. De acordo com Patto,

[...] o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a ela especificamente destinados – movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais (PATTO, 2015. p.74).

A natureza das concepções dominantes, bem como as determinações hereditárias, os testes de aptidões da psicologia diferencial e as explicações da teoria da carência cultural, dissimularam e ocultaram, com maior sutileza, as desigualdades de classe e raça, por meio de uma justificativa racional que para Chauí significa “[...] um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas e regras (de conduta), cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais (CHAUÍ, 1981, p. 113-114). Essa condição ideológica propiciou explicações racionais que deram lugar a uma gama de crenças embasadas em justificativas desmoralizantes que naturalizaram as desigualdades de classe e de raça daquele período histórico. Enfatizar tais justificações contribuirão para a compressão do fracasso escolar existente no século XXI, em que tal fenômeno apresenta-se de forma mais sutil.

O filósofo francês Louis Althusser (1974) esclarece que do ponto de vista da reprodução das relações de produção² é impossível a manutenção de uma sociedade sem a reprodução das condições materiais da produção de uma sociedade dividida em classes. Althusser acreditava que a escola e outras instituições são necessárias neste processo de reprodução. Os aparelhos ideológicos de Estado, tais como a escola, a igreja, a família dentre outras instituições, funcionam por meio da ideologia e repressão (violência física, castigos dentre outros) sobre os sujeitos. Portanto, todos os Aparelhos Ideológicos de Estado competem pelo mesmo objetivo, de reproduzir as relações de produção, isto é, na reprodução das relações de exploração capitalistas.

Os altos índices de reprovação deram lugar a uma gama de discursos educacionais que juntamente com a Psicologia Científica trouxeram explicações com base na mensuração das diferenças individuais e com a ajuda de testes de aptidões, em que o contexto social do aluno influenciaria nos resultados. Neste mesmo período de efervescência da psicologia científica, foram formuladas também as primeiras teorias racistas corroboradas no cientificismo do século XIX.

De acordo com Patto (2015) as teorias racistas obtiveram prestígio entre os anos 1850 e 1930. Neste período, “surgem as primeiras tentativas de comprovação empírica das teses da inferioridade racial de pobres e não brancos” (PATTO, 2015, p.56). Baseadas no cientificismo

² A *reprodução das relações de produção* é uma categoria do pensamento Althusseriano, que se refere que uma formação social precisa reproduzir suas condições de produção para conseguir sobreviver, ou seja, reproduzir as forças produtivas e reproduzir as relações de produção existentes. Patto, salienta que “[...] ainda não tinha qualquer interesse digno de nota pela escola elementar. Afinal, os aparatos ideológicos por excelência ainda eram a Igreja e a Família” (p.50).

e no anticlericalismo do Iluminismo³, tais teorias foram pontos de análise de diversos estudiosos que se dedicaram, por meio de escritos e publicações de cunho preconceituoso, a construir um estereótipo do negro considerando-o um sujeito inferior e incapaz de obter sucesso na sociedade e no âmbito escolar. Patto, esclarece que;

No marco das sociedades industriais capitalistas, o racismo, antes de ser uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar as diferenças entre classes, principalmente nos países em que a linha divisória das classes sociais tende a coincidir com linha divisória das raças, o que significa afirmar que serviu como “arma na luta de classes” (PATTO, 2015, p. 56-57).

O cientificismo e o racismo militante da época, foram características marcantes neste processo de construção da condição do negro, que em meio a diversas interpretações racistas, diminuía ainda mais as chances de um negro adquirir a ascensão social. Outro pressuposto que vale ressaltar diz a respeito às dificuldades de aprendizado nas escolas. Os primeiros especialistas que se dedicaram à investigação das dificuldades de aprendizado foram os psiquiatras. Estes pesquisadores formularam rígidas classificações tais como o conceito de “anormalidade” que foi bastante utilizado para se referir aos alunos com dificuldade de aprendizado.

Quando os problemas de aprendizagem escolar começam a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação dessa categoria facilitou o transito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (PATTO, 2015, p. 65).

A psicologia diferencial foi encarregada de se dedicar a explicar as diferenças individuais dos sujeitos, suas consequências e causas no âmbito da educação. As diferenças individuais, tais como a inteligência e os processos cognitivos, foram campo de análise desta ciência. Neste sentido, os psicólogos utilizaram-se desses instrumentos de avaliação das aptidões, para mensurar o rendimento escolar dos alunos. “Foram muitos os psicólogos que, nessa época, empenharam suas vidas na pesquisa de instrumentos que pudessem verificar se, por trás do rendimento bruto, um indivíduo era intelectualmente mais apto que outro” (PATTO, p.66). Muitos desses psicólogos imbuídos da ideia de uma sociedade igualitária e livre se debruçaram

³ Foi uma característica do Iluminismo em que quase todos os filósofos eram teístas, ou seja, acreditavam em Deus, mas voltavam-se contra a igreja e seus princípios. Para os anticlericalismos Deus está presente na natureza, a igreja torna-se dispensável.

fielmente sobre tais questões. O termo anormalidade foi fruto desses vários estudos acerca dos problemas de aprendizagens.

A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de *anormal*, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança problema*. (PATTO, 2015, p.68).

Nessa trajetória histórica, a psicologia certamente ocupou posição de destaque como a ciência que mais escondeu e propagou as desigualdades sociais, por meio das justificativas baseadas em supostas desigualdades pessoais biologicamente determinadas. As crianças provenientes das classes trabalhadoras foram as mais prejudicadas por esses diagnósticos, sendo que muitas crianças, que não se enquadravam às exigências da escola, passavam por medidas pedagógicas destinadas à correção dos desajustes escolares. O movimento de higiene mental surgiu entre a década de 1920 e 1930, com inúmeras clínicas de psicologia destinadas ao atendimento das instituições escolares, com o objetivo de orientar e pesquisar as crianças que apresentassem problemas de dificuldades e desajustes escolar.

Nesse contexto é elaborada a teoria da carência cultural, que carregada de elitismo e preconceito, esteve presente no discurso educacional dos países que aderiram os princípios da escola nova no sistema educacional, na década de 1960. A teoria da carência cultural partia do pressuposto de que as crianças oriundas dos meios desprivilegiados economicamente possuíam deficiências que acarretavam no bom desempenho escolar. Tal teoria somente contribuiu para estereotipar e segregar ainda mais os pertencentes dessa classe.

Psicólogos como Bloom, Davis, Cecco e Hess (1965), baseados nos argumentos de Bourdieu acreditavam que a condição carenciada dos alunos das classes subalternas e seu capital cultural quando comparados com os padrões da cultura dominante, os impediam de se desenvolverem na sociedade e na escola. Patto afirma que;

[...] estes autores referem-se a este grupo como desprivilegiados ou deficientes culturais porque acreditam que as origens dos problemas encontram-se, em grande parte, nas experiências vividas em ambientes que não transmite os padrões culturais necessários a um desempenho adequado nas tarefas e desafios propostos pela escola e pela sociedade em geral (PATTO, 1997, p.208).

O ambiente familiar, segundo estes psicólogos são inadequados e carentes, não favorecendo o bom funcionamento das capacidades mentais dos alunos pertencentes a estes segmentos, prejudicando assim no desenvolvimento escolar.

O ambiente familiar geralmente é descrito como pobre e precário em termos das condições que oferece ao desenvolvimento psicológico da criança: barulhento, desorganizado, superpopuloso, e austero são termos frequentes usados para qualificá-lo. Além disso, é constante a referência à falta de artefatos culturais e de estímulos perceptíveis que favoreçam o desenvolvimento da prontidão para aprendizagem escolar, destacando-se a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes (PATTO, 1997, p.210).

De acordo com fatos mencionados sobre as constituições históricas e sociais a qual engendrou o fracasso escolar, a psicologia foi a ciência que mais propagou de forma habitual e opressora a desigualdade no âmbito social e educacional. Esta ciência encontrou terreno fértil para o seu desenvolvimento nas sociedades capitalistas, que seguindo os princípios liberais obtiveram sucesso quanto aos seus objetivos de contribuir para manutenção da sociedade de classes.

Em virtude dos fatos analisados entende-se que o fenômeno do fracasso escolar tem suas amarras consolidadas no século XVIII, mais precisamente no estopim das grandes duas revoluções que culminaram em transformações para sociedade, na qual originou-se o fracasso escolar, que paulatinamente desenvolve-se de forma mais opressiva e dissimulada nas escolas dos dias atuais. Segundo Aquino (2000) a escola contemporânea mostra-se enfraquecida quanto a esta questão, inibindo-se da sua responsabilidade como instituição educativa que ignora o sujeito protagonista deste processo, “com isso, tem-se perdido gradualmente a visibilidade sobre a especificidade do âmbito institucional escolar, bem como sobre a positividade de sua ação e, em particular, da sala de aula” (AQUINO, 2000, p.139).

No contexto brasileiro não foi diferente. Tais implicações também puderam ser observadas nos países da América Latina. Entretanto é importante salientar que a conjuntura política, social, cultural e econômica dos países da América Latina é diferente do contexto de outros continentes, devendo-se levar em consideração tais particularidades ao analisar o fenômeno fracasso escolar no contexto brasileiro.

A década de 1920 é um marco na história da educação brasileira, pois foi neste período de transformações decisivas no âmbito da educação que houve uma maior preocupação e movimentação intelectual acerca dos problemas relacionados à educação. Patto, salienta que,

Falar nos vinte significa falar na Primeira República, período da história brasileira no qual a distância entre o real e o proclamado não foi muito diferente da que se verificou no período anterior, monarquista e escravocrata. Foi no âmbito do proclamado, também vincado de contradições, que se desenvolveram as ideias que oficializaram nessa época a respeito à natureza humana, em geral, e da natureza do brasileiro, em particular (PATTO, 2015, p.77).

Em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento elaborado por diversos estudiosos que concomitantemente com a Associação Brasileira de Educação (ABE), tinha como objetivo discutir o contexto da educação pública brasileira da época e seus dilemas históricos, tais como índices de evasão, má qualidade do ensino e precarização docente. Vários estudiosos da educação juntamente com governo provisório vigente, participaram desse movimento de construção educacional. Tais mudanças deram rumos para a educação do país, trazendo um novo olhar para educação durante os anos subsequentes. Warde elucida que,

O Manifesto apresenta uma multiplicidade de temas que se articulam na definição de uma política educacional assentada na crença da reconstrução nacional pela via da reconstrução educacional; na crença de que os problemas educacionais são os mais graves e importantes em comparação a todos os problemas nacionais [...] (WARDE, 1982).

Este novo olhar sobre o sistema educacional brasileiro desencadeou dois movimentos ideológicos sobre as efervescências das ideias pedagógicas da Primeira República (1889-1930). O primeiro movimento entusiasmo pela educação, visava apenas expandir a rede pública de ensino, possibilitando a inserção de todos na educação, principalmente os sujeitos pertencentes as classes mais empobrecidas. Apenas expandir a rede de ensino não trouxe medidas que possibilitasse uma educação pública de qualidade. O segundo movimento surgiu com intuito de otimizar o ensino, ou seja, melhorar as condições didáticas e pedagógicas da educação. A educação, nesse sentido, torna-se acessível a todos (ricos e pobres), porém a educação fornecida para os integrantes das classes subalternas era restrita apenas a técnica e a prática.

A partir da segunda metade do século XX, devido às mudanças sociais suscitadas principalmente pelo advento da Era Industrial (urbano-industrial), surgem no Brasil as instituições escolares voltadas para as classes desfavorecidas. No entanto, diferente da educação destinada à burguesia, que tinha como finalidade o progresso dos indivíduos, as escolas das camadas populares, identificadas pela divisão do ensino, visavam à formação de “mão de obra para o mercado de trabalho. Patto salienta que “[...] a educação escolar era privilégio de pouquíssimos; quando da proclamação da República, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta” (PATTO, 1979, p.79).

Neste período as ideias liberais já estavam presentes nos meios políticos e educacionais do Brasil, e “é nessa época, portanto, que se encontra uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre raças e grupos e, por extensão, as diferenças de rendimento escolar [...]” (PATTO, 2015, p.78). Ou seja, as ideias liberais no contexto brasileiro especificamente na primeira república, tinham o objetivo de modernizar a sociedade, principalmente nos aspectos educacionais, visando assim, se distanciar dos processos educacionais considerados obsoletos, sobretudo os pressupostos filosóficos e pedagógicos do ensino tradicional. “Foi a partir de então que o discurso liberal passou a desempenhar nas cidades industriais brasileiras papel semelhante ao que desempenhou na Europa da revolução política e francesa; a ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei começa a corresponder às aparências encobrendo a essência da vida social (PATTO, 2015, p. 81).

Os integrantes das classes subalternas residentes dos centros industriais, por sua vez, reivindicaram seus direitos de obter uma educação de qualidade, buscando por meio da escola melhores condições de vida. As reformas educacionais (Manifesto de 1932) proposta por intelectuais como - Sampaio Dória (1920); Lourenço Filho (1923); Anísio Teixeira (1925); Maria Casassanta (1927); Fernando de Azevedo (1928); e a de Carneiro Leão (1928) – apesar das diferenças na escrita de um autor para outro, seguiam os mesmos princípios do movimento educacional europeu e norte-americano, mais conhecido como movimento escolanovista.

Os princípios da Escola Nova adquiriram resultados satisfatório no contexto brasileiro, por se tratar, de uma “inovação” que iria traçar caminhos precisos e sanáveis para a história da educação, trazendo assim, mudanças efetivas no sistema educacional. “[...] embora as ideias liberais tivessem um caráter progressista, no contexto de uma sociedade na qual os que detinham o poder político o exerciam de forma reacionária, elas só poderiam ficar restritas no plano das ideias e da legislação, não se traduzindo em mudanças políticas e sociais concretas” (PATTO, 2015, p.81), tais discursos não saiam do plano retórico, não se materializando na prática.

Os problemas de aprendizagem da educação brasileira também sofreram influências da psicologia, medicina, antropologia, história e outras ciências, que propagaram preconceitos e estereótipos, sob inúmeras justificativas. No início do período republicano, os primeiros escritos e publicações acerca da Escola Nova foram introduzidos na política educacional brasileira, traçando assim, um “novo olhar” para educação. É neste marco de intensas transformações históricas que pode-se contextualizar e compreender as teorias e justificativas

que neste período foram formuladas e que serviram de pano de fundo às explicações do fracasso escolar.

O contraponto das ideias racistas materializadas na literatura brasileira na década de 1920 agravava ainda mais a situação do negro, que neste período foi objeto de estudo de inúmeros pesquisadores. Imbuídos das ideias liberais e do cientificismo do século XIX, autores como Silvio Romero, Raimundo Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, dentre outros concretizaram em suas teses a condição inferiorizada do negro, justificando o lugar subalterno desses indivíduos na estrutura social. Carregadas de preconceitos, estigmas e estereótipos as teses foram amplamente aceitas no campo educacional, sendo utilizadas na justificação do fracasso escolar das camadas desprivilegiadas.

Lilian Moritz Schwartz (1993) com o livro “O espetáculo das raças”, por sua vez, problematiza sobre a questão de como as teorias raciais chegaram ao cenário brasileiro a partir de 1870, porém, essas teorias foram utilizadas de forma particularmente deterministas, totalmente excludente e contraditória.

O que interessava não recordar o debate original, restituir a lógica primeira dessas teorias, ou o contexto de sua produção, mas antes adaptar o que “combinava” da justificativa de uma espécie de hierarquia natural a comprovação da inferiorização de largos setores da população e descartar o que de alguma maneira soava estranho, principalmente quando essas mesmas teorias tornavam como tema os “infortúnios da miscigenação”. (SCHWARTZ, 1993, p. 42).

As teorias raciais trazidas da Europa provocariam contradições quando aplicadas a casos concretos, como ocorreu no contexto brasileiro, e os intelectuais do Brasil, aparentemente não possuíam recursos intelectuais para se oporem aos mestres europeus, e isso os obrigavam a repetir afirmações que a realidade desmentia a todo momento. Esse quadro dramático da leitura da história do Brasil e do povo brasileiro só tomou um caminho diferente em 1940 com as primeiras publicações fundamentadas na perspectiva materialista histórico-dialética, que resultou em trabalhos que faziam uma análise crítica e conjuntural da realidade, levando em conta os aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade. Autores como Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando H. Cardoso superaram “tanto as teses racistas como as teorias de caráter nacional baseadas na suposição da existência de traços psicológicos inerentes a povos ou a segmentos sociais” (PATTO, 2015 p.95), trazendo novas possibilidades de leitura da história do Brasil.

Na década de 1970 aparecem no Brasil as primeiras explicações da teoria da carência cultural, que já vinha sendo utilizadas em outros países, como os Estados Unidos. Com o

objetivo de reproduzir as ideias dominantes de outros países, a teoria da carência cultural justificava a desigualdade em função das diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes “baixa” e “média” se desenvolviam” (PATTO, 2015, p. 117), sendo as características ambientais e culturais, determinantes neste processo de adaptação escolar e problemas de aprendizagens dessas crianças.

A aceitação que esta explicação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas encontrou no Brasil no anos 1970 é compreensível por vários motivos: continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nessa época; vinha de (*sic*) encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as “explicações do Brasil”, então em vigor, segundo as quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara, infelizmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como prescindível ao “milagre brasileiro”; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazerem a crítica desse discurso ideológico (PATTO, 2015, p.117-118).

Foram inúmeras as explicações que surgiram durante a história da educação em relação ao fenômeno fracasso escolar. As pesquisas e teorias tornaram o “cimento ideológico” que carregadas de preconceitos e estereótipos sociais, trouxeram inúmeras consequências para educação, na qual justificavam medidas educacionais que contribuíam para manutenção das desigualdades sociais, não havendo neste período uma educação que promovesse a transformação social dos sujeitos, sobretudo, os indivíduos das classes mais empobrecidas.

Havia neste período, diversos referenciais teóricos saturados de estigmas e preconceitos em relação aos problemas de aprendizagem, mais precisamente das classes menos privilegiadas. A teoria da carência cultural fruto da psicologia educacional norte americana e também a teoria critico-reprodutivista derivado dos estudos dos franceses Pierre de Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), trouxeram implicações acerca dos fatores ambientais, sociais e culturais dos alunos, que segundo estes autores são determinantes no processo de aprendizagem. Apesar das implicações, tais teorias contribuíram em alguns aspectos no desenvolvimento do pensamento educacional brasileiro, trazendo novas perspectivas de se pensar a educação, que até então era pensada de forma equivocada nas décadas anteriores aos anos de 1960.

É notório verificar a disparidade da pirâmide educacional brasileira na qual os “mais aptos” ocupavam o topo da pirâmide e os “menos aptos” ocupavam a base da pirâmide, recebendo uma educação meramente técnica e profissionalizante. Apenas alguns terminavam o ensino secundário e pouquíssimos adentravam as universidades. O caráter seletivo da escola na

década de 1970 evidenciava que “[...] trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria” (MOSÉ, 2014, p.49). Ou seja, naquele período, as instituições orientadas por um discurso de uma “educação para todos”, promoviam a segregação de seus alunos na prática cotidiana das instituições escolares. Na atualidade pode-se verificar a existência desses estudos repletos de preconceitos e hostilidades acerca do fracasso escolar nas salas de aulas brasileiras. Arroyo elucida que;

O tema fracasso-sucesso escolar está posto pela realidade social com toda premência. No nosso entender o que resulta pouco atraente não é o tema que continua desafiante, mas a forma de encará-lo. O que continua preocupante não é apenas a teimosia com que se repetem por décadas os mesmos índices de reprovação, mas, também, a teimosia em continuarmos fazendo as mesmas análises clínicas e individuais. Como se estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica. (ARROYO, 1992, p.46)

A realidade das instituições educacionais segundo Arroyo, ainda mantém a “ossatura rígida e excludente” das décadas anteriores, na qual, a exclusão das classes menos desfavorecidas se materializa na organização e na estrutura do sistema escolar, sobretudo, na ação educativa dos professores que lidam diretamente com estes sujeitos, protagonistas do processo de ensino aprendizagem.

A escola enquanto instituição formadora, muitas vezes inibe-se da sua responsabilidade de promover uma educação de qualidade e inclusiva, visto que, a exclusão social e o fracasso escolar configuram duas situações que estão estritamente ligadas e que comprometem o trabalho educativo. A realidade das instituições educacionais formais pode se caracterizar como um exemplo árduo de um sistema opressor que esconde formas pouco conhecidas de discriminação e que marcam a vida do aluno. Os estereótipos e estigmas se naturalizam frequentemente nesses espaços em que a condição social, econômica e cultural dos alunos das classes populares é naturalizada pelos profissionais da escola, que reforçam as divisões de classes entre seus alunos.

A escola não é a única instituição que reforça tais dilemas⁴, esta possui características próprias, intrínseca a cultura escolar, reflexo da sociedade capitalista. Há uma contradição quanto a esta questão, pois trata-se de uma relação unilateral, contraditória, na qual o ideal da escola não condiz com a realidade existente. As bases legais, juntamente com os Projetos Políticos Pedagógicos que norteiam a educação tanto no âmbito federal como municipal, são exemplos dessa contradição, entre o real e proclamado.

⁴ Outras instituições sociais tais como a igreja, trabalho, mídia, dentre outros, contribuem para as desigualdades.

A escola é constituída por regras e normas que devem ser seguidas pelos alunos, nesta perspectiva o aluno é que deve “entrar” no ritmo da escola. Aquino (2000) afirma que as contribuições de Michael Foucault (1987) são necessárias para compreender a organização escolar, a disciplinarização dos corpos e organização do tempo-espaço. Neste sentido, Aquino argumenta que;

[...] poder-se-ia concluir inadvertidamente que as escolas, em comparação com as outras instituições sociais, apresentariam um caráter mais austero, mais poroso à contenção e ao controle dos sujeitos por ela abarcados. Guardadas as devidas particularidades, fabricas, quartéis, hospitais, manicômios, asilos, prisões, reformatórios e escolas comungam de uma semelhante disciplina escola, digamos assim. Nelas há um *modus operandi* ao mesmo tempo comum e peculiar, que as autoriza e as legitima como instituições, e se sacramenta no dia-a-dia (AQUINO, 2000, p.149).

Diante disso, pode-se compreender que existe nas instituições escolares um *modus operandi*, uma cultura escolar que legitima práticas repressivas de exclusão, na qual se materializa, por meio do controle das atividades corporais, procedimentos disciplinares e organização espacial-arquitetônica dessas instituições. As crianças que de imediato não se “enquadram” no padrão do ritmo escolar são consideradas “preguiçosas”, “devagares”, “fracassadas” dentre outras nomeações que algumas escolas e instituições educativas utilizam para falsear e inibir sua responsabilidade como instituição social e educativa.

Essa lógica perversa de nomeação apriorística⁵ que supostamente constitui o discurso do fracasso escolar não está restrita à escola de ensino fundamental. Tal procedimento pode ser observado em instituições de educação infantil, nas práticas cotidianas das professoras, ainda que a educação infantil não se constitua como espaço de escolarização formal.

Portanto, é possível afirmar que o fracasso escolar, seja por meio das práticas docentes, seja permeando discursos presentes nas salas de aula, é elemento constitutivo da educação pública brasileira, em todas as etapas e modalidades.

CAPÍTULO II

PERCURSOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O FRACASSO ESCOLAR

A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril. Quem
Examina o solo?

O galho que quebra

⁵ Entende-se como nomeação apriorística o que é anterior a constatação fática de um fenômeno.

é xingado de podre, mas
não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta
se diz que é violento,
ninguém diz violentas
as margens que o cerceiam.

Bertold Brecht

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a construção histórica e os conceitos constitutivos da educação infantil buscando apontar nexos com o objeto de investigação deste trabalho, qual seja, o fracasso escolar. Muito se tem discutido sobre a educação das crianças brasileiras, especialmente quando se trata da primeira etapa da educação básica, a educação infantil. A educação da criança pequena historicamente foi vista apenas na esfera da assistência e do cuidado, ou seja, a educação infantil só obteve a sua “importância” na década de 1960, com a constituição de 1967, porém ainda sendo vista no âmbito da assistência e amparo pelo Estado e pela sociedade.

Antônio Merisse (1997) apresenta em seu artigo *As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches* alguns elementos de natureza histórica que fundam o caráter assistencialista das creches brasileiras. Merisse (1997) pontua as fases (filantrópica, médico-higienista, assistencialista) que deram origem às instituições de atendimento à criança pequena, sendo a primeira fase caracterizada como *filantrópica*, com a *Casa da Roda*⁶, que promovia um atendimento estritamente beneficente e caritativo, junto às entidades religiosas e beneficentes. Esta fase perdurou em todo período colonial, no entanto, o Estado português “[...] não oferecia qualquer atendimento e não exercia qualquer função regulamentadora ou fiscalizadora das entidades prestadoras de serviços” (MERISSE, 1997, p. 32). A vertente *higiénico-sanitária* aparece na segunda metade do século XIX, junto a inúmeras descobertas científicas relacionada à saúde e medicina, áreas que buscavam procedimentos de esterilização e higienização a fim de reduzir enormemente os altos índices de mortalidade nas instituições que atendiam crianças naquele período histórico.

Diante dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, e tendo em vista a disseminação de novos conhecimentos e técnicas provenientes do avanço da ciência, o higienismo conseguiu

⁶ Merisse esclarece que “A Casa da Roda oferecia serviços de forma filantrópica, caritativa e assistencial, tendo como principais objetivos reduzir os altos índices de mortalidade infantil, através do acolhimento das chamadas crianças expostas, que, em sua grande maioria, eram fruto inconveniente das relações não legitimadas e, principalmente da exploração sexual dos senhores sobre suas escravas. São crianças cujo o provável destino, até então, era o abandono e a morte” (MERISSE, 1997, 28).

influenciar decisivamente a emergência de novas concepções e novos hábitos (MERISSE, 1997, p.33-34).

A concepção de novos hábitos trazida pelo movimento higienista possibilitou mudanças em áreas como educação, arquitetura, engenharia dentre outras e não apenas em áreas como a da saúde e nutrição. Tal movimento influenciou também no papel materno da mulher em relação ao ato de cuidar e educar os filhos, uma vez que atividades relativas à criação e à educação dos filhos eram colocadas entre as principais funções da mulher. Os postos de puericultura⁷, creches, hospitais infantis e maternidades foram decisivos neste processo, havendo a supervisão de um médico e a presença permanente de enfermeiros que auxiliavam no momento de chegada das crianças nas instituições infantis.

Até início do século XIX as concepções acerca das duas fases mencionadas anteriormente (filantrópicas e pedagogia higienista) estavam presentes nas creches e nas políticas públicas relacionadas à educação. As ações assistenciais das instituições infantis não revelavam preocupações com questões educacionais, sua atuação se concentrava apenas nas esferas da assistência e saúde. Na década de 1940 há uma expansão no número de creches, devido à influência de dois órgãos governamentais, o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública e ao Serviço de Assistência a Menores vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, a fim de atender menores de 18 anos. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943 tornava obrigatório o convênio entre empresa e instituições educativas, tais como creches e pré-escolas que recebessem os filhos das trabalhadoras das empresas.

Elizabeth Roseli Ferrarezi (1995) afirma que o período militar foi caracterizado como “assistencialista e repressor”, uma vez que o novo paradigma baseou-se na autoridade judicial e na necessidade da disciplina e correção dos menores marginalizados. “A pedagogia do controle e da contenção disciplinar orienta o atendimento dos jovens marginalizados para a segregação em instituições fechadas, onde a autoridade deveria trata-los, para devolvê-los à sociedade” (MERISSE, 1997, p.46).

Instituições como Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNBEM) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar ao Menor (FEBEMs) se encarregaram de promover uma educação pautada na disciplinarização e correção dos que para eles eram considerados os

⁷ “[...] conjunto de noções e técnicas voltadas para o cuidado médico, higiênico, nutricional, psicológico das crianças pequenas, da gestação até quatro ou cinco anos de idade [...]” “A puericultura pode ser vista como uma atualização do movimento higienista do século passado. Buscava-se reduzir a mortalidade infantil e formar um novo homem brasileiro, compatível com o desenvolvimento industrial e a nova ordem capitalista vislumbrava para o país”. (MERISSE, 1997, p.40).

desassistidos e marginalizados, que causavam desordem na sociedade. Neste sentido a concepção assistencialista de educação só era destinada à infância do pobre, “[...] a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer atendimento como dádiva [...]” (JUNIOR, 1995, p.54).

No decorrer da década de 1970 outros acontecimentos irão influenciar a trajetória das creches no contexto brasileiro. O movimento feminista “colocava em destaque questões acerca dos cuidados e responsabilidades para com a infância, exigia modificações nos papéis sociais tradicionais do homem e da mulher, bem como na dinâmica das relações familiares” (MERRISE, 1997, p.49). O Movimento de Luta por Creches (MLPC) foi fruto da união entre as mulheres que reivindicavam aos poderes públicos questões referentes a educação das crianças pequenas e que o direito da mulher e da criança fossem respeitados.

A partir da década de 1990 a educação das crianças pequenas começa a ser pensada de forma pedagógica além da assistência e do cuidado. Vários documentos e leis foram decisivos neste período a fim de trazer transformações significativas em todos os sentidos da educação infantil, sobretudo nas concepções de criança e infância. A redemocratização do país em meados da década de 1990 provocou a construção de um novo olhar para educação. As reformas educacionais da época possibilitaram se pensar a educação como um todo, estando aquelas relativas à educação infantil entre as mais relevantes, por se tratar de um período da história que trouxeram contribuições significativas para esta etapa da educação.

A partir da reordenação, as diversas áreas governamentais e não governamentais vêm se mobilizando por meio de iniciativas que visam concretizar o que a nova Constituição e a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-prescrevem: a educação infantil é um direito das crianças, embora não seja obrigatória, e a creche faz parte da educação básica, assim como a pré-escola, o ensino fundamental e médio (FARIA e PALMARES, 1999, sp)

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 trouxeram contribuições significativas para se pensar os direitos da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei nº 8.069) instituído nos anos 1990 asseguraram os direitos fundamentais das crianças, garantindo proteção integral em todos os aspectos do desenvolvimento humano. O que antes era visto como mero cuidado e assistência, torna-se dever, e o Estado deve garantir esse direito de oferecer uma experiência educativa de qualidade a todas as crianças da educação infantil.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de seis meses a cinco anos de idade, sobretudo nos seus aspectos físico, psicológico, cognitivo, intelectual e social. Rompendo-se com a tradição assistencialista, a lei contribuiu significativamente para efetivação de novas diretrizes voltadas para especificidade da Educação Infantil, buscando garantir uma educação básica gratuita, pública e de qualidade.

Em 2010 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. O documento apresenta, no Art. 5º, que a educação infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas, “às quais se caracterizam como espaços não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Resolução CNE/CEB nº05/2009). A educação infantil em sua integralidade deve considerar o *cuidado* e o *educar* como elementos indissociáveis no processo educativo, favorecendo o desenvolvimento global da criança. “Tais diretrizes trataram o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância [...] (OLIVEIRA, 2010, p.119)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, no Artigo 6º, as propostas pedagógicas deverão se pautar pelos seguintes princípios:

- I -Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II -Políticos: dos sujeitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (CNE/CEB nº05/2009).

As propostas pedagógicas da educação infantil deverão garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens. Nesse sentido, a educação promovida nesta etapa da Educação Básica, deverá ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos dessas diferentes linguagens, para que as crianças apreendam diversos saberes e conhecimentos acerca do mundo em vivem.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), no item Avaliação, estabelece que:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação” (CNE/CEB nº05/2009).

Tais critérios para realização do processo avaliativo do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças da educação infantil indicam que a avaliação nesta etapa não deverá ser marcada pela classificação e promoção, sendo diferente, portanto, da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. Nesse sentido, poder-se-ia supor que as práticas pedagógicas, não somente as avaliativas, na educação infantil, não levariam a situações de exclusão, advindas da classificação e da promoção, que, no limite, configuram o que se convencionou chamar de fracasso escolar.

A literatura sobre fracasso escolar, via de regra, apresenta este fenômeno como algo específico ao âmbito do ensino fundamental, considerando-se a natureza da avaliação. Entretanto, essa investigação tem como hipótese central, que os nexos históricos e constitutivos do fracasso escolar já se encontram alojados nas práticas pedagógicas na educação infantil, uma vez que a compreensão tácita (ou não) de que a escola ou instituição educativa é espaço de seleção dos melhores, faz parte do ideário da maioria das pessoas, sejam elas educadoras profissionais ou não, sejam elas docentes da educação infantil ou do ensino fundamental.

O campo de investigação utilizado para tentar apreender o fracasso escolar nas práticas pedagógicas da educação infantil foi um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Nesse sentido, faz-se necessário caracterizar a organização desta etapa da educação básica neste município, a partir do Projeto Político-Pedagógico da Rede intitulado *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia (2012)*.

O Projeto Político Pedagógico é um elemento primordial de qualquer instituição de ensino, uma vez que, tal documento estabelece os pressupostos teóricos, objetivos, metas e concepções acerca da educação, criança, infância e sociedade. Oliveira afirma que atualmente, a educação infantil “o debate centra-se na autonomia de cada creche e pré-escola para elaborar e desenvolver seu projeto político pedagógico e na necessidade de que esse projeto se comprometa com os padrões de qualidade” (OLIVEIRA, 2010, p.47).

O Projeto político pedagógico *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia*⁸ (2012) afirma-se na Pedagogia da Infância⁹ e considera os seguintes princípios;

[...] a) dialoga com a Teoria Histórico-Cultural tendo como foco a criança enquanto sujeito social e concreto; b) considera o processo de constituição da criança como um ser humano em diferentes contextos sociais; c) valoriza a cultura da criança, bem como suas dimensões intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais; d) ocupa-se em conhecer a criança partindo dela mesma e de suas formas de compreensão e atuação no seu mundo social; e) preocupa-se com as formas de como a criança ressignifica os bens culturais, produz conhecimento e também a cultura da infância; f) parte do modo próprio de a criança “ver” o mundo com vistas aos estudos e à compreensão das práticas educativas; g) valoriza os processos de interação da criança com os seus pares (cultura de pares), bem como a importância da mediação dos profissionais da educação no processo educativo das mesmas. (PPP-RME, 2012, p.15)

A pedagogia da infância reconhece que a criança sujeito da ação educativa, deve ser compreendida na sua totalidade como um sujeito histórico-cultural que detém direitos e que está inserido em uma dada cultura e sociedade. O documento *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia* (2012) considera que a ação educativa deve estar pautada nos princípios e valores éticos “mediante os quais atitudes preconceituosas e racistas não sejam admitidas e se privilegie as relações sociais, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade, a liberdade e as possibilidades de expressão por meio das diferentes manifestações da arte e da cultura” (PPP-RME, 2012, p.17) das crianças pequenas. As relações afetivas devem ser consideradas como elemento importante, visto que é por meio das relações que as crianças se constituem e se desenvolvem.

O Projeto Político Pedagógico da educação infantil da rede municipal de Goiânia se baseia na concepção Histórico-Cultural e tem Vigotski como seu principal interlocutor. A teoria vigotskiana considera que “[...] o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica e dialética” (REGO, 2001, p.58), portanto as crianças se desenvolvem a partir do mundo em que vivem, uma vez

⁸ Segundo a apresentação do documento “A construção da Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal Educação- SME, “Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia”, deu-se de forma democrática e participativa em que diferentes sujeitos do processo - crianças, famílias, profissionais, equipe técnico-pedagógica da SME, Universidades, Faculdades e Conselho Municipal de Educação - foram chamados para contribuir com a definição dos princípios e práticas que devem nortear a Educação Pública para as crianças pequenas da nossa cidade”. (PPP-RME, 2012)

⁹ A autora Júlia Formosinho Oliveira (2007) elucida que a Pedagogia da Infância, constitui-se um campo de estudos que reconhece a condição sociocultural da infância e da criança.

que o desenvolvimento histórico acontece do social para o individual. Sendo assim, a construção da subjetividade está estritamente ligada com o contexto sócio-cultural da criança;

A subjetividade das crianças no espaço da Educação Infantil se constitui por inúmeras situações vivenciadas cotidianamente, como, por exemplo, quando elas resolvem seus conflitos, quando se inserem em atividades que envolvem pesquisa e experimentação, quando criam estratégias para a solução de um determinado problema, nas brincadeiras, no lúdico, nas rodas de conversas, no banho, na troca de fraldas, dentre outros (PPP-RME, 2012, p.37).

O papel da docência encontra-se intimamente ligada a dimensão pessoal e à significação que os professores atribuem ao seu trabalho pedagógico, visto que as concepções acerca da educação e infância materializam-se na prática educativa dos professores. “O profissional da Educação Infantil é um dos sujeitos com os quais a criança se relaciona, um outro mais experiente que ocupa um lugar social de destaque das relações cotidianas no contexto educacional” (PPP-RME 2012, p.37). Os profissionais da educação muitas vezes constroem a imagem da criança-ideal e esperam encontrar nas salas de aulas crianças “perfeitas” esquecendo-se da criança-real que vivencia estes espaços, uma vez que, o papel da alteridade (colocar-se no lugar do outro) é ignorada por muitos professores.

A criança neste sentido, deve ser compreendida a partir de “si mesma”, na qual se constitui através da dialogicidade entre seus pares, formando assim a construção da sua identidade, por meio das vivências e experiências ao longo da vida. É notório a diversidade de variações da cultura que um (a) professor (a) pode encontrar em uma sala de aula pois cada criança traz consigo sua cultura, seus valores, suas particularidades que devem ser respeitadas e consideradas. A educação infantil como primeira etapa da educação básica é responsável por complementar a ação da família em relação a educação e cuidado com as crianças pequenas. O Projeto Político Pedagógico (2012) da Rede Municipal de Goiânia esclarece que;

Destacamos que a proposta compreende que cuidar ultrapassa os processos vinculados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige acompanhar o outro, colocar-se em constante escuta às necessidades das crianças, em relação aos seus desejos, seus olhares, suas inquietações, além de encorajá-las em atitudes autônomas garantindo condições para o trabalho coletivo entre elas. As ações de cuidado precisam considerar as especificidades dos bebês e das crianças pequenas, entendendo-as em suas possibilidades concretas de comunicação, motricidade, afetivas e sensoriais. Isso reque atenção especial para as dimensões biopsicossocial das crianças que frequentam a educação infantil (PPP-RME, 2012, p. 19).

É relevante destacar que o Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino não garante que os profissionais dessa escola tenham a mesma concepção de educação e infância

que o documento expressa, uma vez que há uma disparidade entre o ideal e o real. “No plano do discurso, a concepção parece ser concretizada, mas, na realidade, o discurso também é excludente: não se pode incluir quando a matriz econômica social, a própria lógica da exclusão se faz necessária” (SIQUEIRA, 2011, p.94). Trata-se de uma problemática que deve ser vista na sua amplitude, uma vez que, a sociedade e os modos de produção vigente alimentam e reforçam a exclusão em sociedade, refletindo imensamente na organização escolar. Estes fatores externos à escola são relevantes elementos causadores do fracasso escolar. Assim uma pedagogia que ignora as particularidades das crianças, tende a enxergar o fracasso apenas do estudante. José Sérgio Fonseca de Carvalho enfatiza que,

[...] o fracasso escolar, que tem sido concebido como o fracasso do aluno ante às demandas escolares, é hoje provavelmente o maior empecilho à democratização das oportunidades de acesso e permanência da grande massa da população em nossas instituições escolares. É nesse sentido, o maior sintoma da *crise* de nossas escolas. (CARVALHO, 1997, p.21)

Sendo assim, na visão de Carvalho (1997) a escola tem se mostrado geradora da exclusão social, na qual por meio da sua estrutura (currículo, organização do espaço, dentre outros elementos) e das práticas pedagógicas reforça as desigualdades sociais, sobretudo a exclusão entre os próprios alunos. Entretanto, sabe-se que as instituições escolares não se identificam como causadora da exclusão, visto que, o processo de naturalização ocorre de forma sutil.

Arroyo (1992) esclarece que o fenômeno fracasso escolar sempre esteve presente na história da educação brasileira, desde as velhas concepções que explicam suas causas e que ainda estão presentes nos dias atuais. Sendo assim, se as práticas pedagógicas no interior das instituições de ensino influenciam na produção do fracasso escolar, isso requer que sejam analisadas e revistas. Vale ressaltar que o objetivo desta pesquisa não é procurar responsáveis e culpados, mas sim, fazer uma reflexão acerca deste fenômeno que insiste em se manter na educação brasileira e que ainda foi pouco explorado na Educação Infantil.

Portanto, estudar o fracasso escolar no âmbito da Educação Infantil implica compreender a gênese e o desenvolvimento deste fenômeno, que constituído historicamente, estabelece os nexos na escola contemporânea e, de forma mais sutil, parece se apresentar por meio das práticas, das falas, das atitudes dos profissionais da educação infantil que, desde a primeira fase da educação das crianças pequenas, delegam o fracasso e exclusão a esses sujeitos.

CAPÍTULO III

O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DADOS

As pesquisas em geral, especificamente as pesquisas do âmbito da educação, demandam de seus pesquisadores bastante cautela em relação a escolha do método e metodologia que norteará o trabalho investigativo. Gatti (2002) esclarece que “método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2002, p. 43). O pesquisador deve ter clareza quanto ao seu objeto, para que possa definir as técnicas e os instrumentos da pesquisa. Gatti (2002) salienta, que a pesquisa não deve se resumir a uma “atividade de consulta”, em que o pesquisador coleta

informações para compor a pesquisa. Esta deve ser realizada a partir do confronto entre dados, aporte teórico, evidências e informações coletadas sobre o assunto em tela.

A pesquisa qualitativa compõe a matriz metodológica do trabalho investigativo, a mesma se caracteriza como uma abordagem que se preocupa com o caráter subjetivo do objeto, uma vez que tal abordagem busca compreender os motivos e causas do fenômeno, sobretudo, nos aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam o objeto.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32)

Partindo desse pressuposto a pesquisa em tela busca por meio da análise qualitativa dos dados investigar as relações entre o discurso dos professores (as) da educação infantil e a constituição do fracasso escolar, e ainda verificar a existência e as formas sutis de discriminação que contribuem para a exclusão dessas crianças. Neste sentido, os gêneros do discurso (orais e escritos) carregam consigo elementos que estão estritamente relacionados com o contexto político-social de uma dada sociedade. Bakhtin (2003) salienta que a linguagem está presente em todas as esferas da atividade humana, e que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Portanto, buscou compreender as ambiguidades e contradições presentes no discurso das professoras e das auxiliares de atividades educativas da educação infantil, com o objetivo de analisar as possíveis “marcas” que podem auxiliar na compreensão das construções ideológicas presentes em um discurso. Revel (2005) esclarece em seu livro “*Michael Foucault: Conceitos Essenciais*” que o discurso é um conjunto de enunciados que “[...] podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, as regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas[...]”. (REVEL, 2005, p. 37).

Esta investigação contou com a aplicação de questionário como instrumento de pesquisa. O questionário (Anexo-1) foi aplicado para as professoras auxiliares de atividades educativas¹⁰

¹⁰ Em conformidade com o documento RME-Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil (2016) da cidade de Goiânia estabelece normas e atribuições das auxiliares de atividades educativas. Art.27. O (A) auxiliar de atividades educativas tem a função de auxiliar o (a) professor (a) nas atividades voltadas para o desenvolvimento integral da criança. Parágrafo único. O (a) auxiliar de atividades educativas terá formação mínima em ensino médio completo. Art. 28. São atribuições específicas do (a) auxiliar de atividades educativas:

de uma instituição de Educação Infantil da cidade de Goiânia. De acordo com o Departamento de Administração Educacional (DAE) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, o município possui 123 instituições de educação infantil, dentre elas Centro de Educação Infantil (CEI-instituições filantrópicas) e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que atendem crianças dos 6 meses até 5 anos de idade.

O *locus* (instituição campo) escolhido para a realização da pesquisa empírica está localizada na região sudoeste de Goiânia, situado em um bairro periférico da cidade. O CMEI está situado em um bairro predominantemente residencial, ocupado por uma população de baixa renda, atendendo crianças dos segmentos mais empobrecidos da sociedade. Sua supervisão, organização, controle, orientação competem à Secretaria Municipal de Goiânia, órgão constituído por diversos departamentos e setores que abarcam, por sua vez, dezenas de serviços que atuam em diversas áreas, tais como, a merenda escolar, quadro de profissionais, administração, supervisão, dentre outros.

O questionário foi aplicado em um Centro Municipal de Educação Infantil no mês de novembro para professoras e auxiliares de todos os agrupamentos (EI-C 2 anos, EI-D 3 anos, EI-E 4 anos e EI-F 5 anos) da instituição. As seis questões do questionário foram formuladas com a intenção de verificar a existência e as formas sutis de discriminação que podem constituir o discurso dos professores (as) da educação infantil. Seguem abaixo as questões elaboradas:

1. *O que você entende por fracasso escolar? Você acha que o fracasso escolar existe na Educação Infantil?*
2. *Quais são os fatores que para você contribuem para o fracasso escolar?*

I-promover, juntamente com o (a) professor (a) ações de planejamento, avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas e do processo educativo ; II-acompanha o (a) professor (a) na realização d todas atividades pedagógicas relacionadas ao cuidar e do educar, que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças; III-promover, e participar das brincadeiras infantis com as crianças; IV-participar do processo de integração entre CMEI, família e comunidade; V- responsabilizar-se pelo recebimento e entrega das crianças aos pais ou aos responsáveis; VI- responsabilizar-se juntamente como o (a) professor (a), pelo uso e zelo do patrimônio, acervo bibliográfico e pela conservação dos recursos pedagógicos do CMEI; VII-buscar o aprimoramento do seu trabalho profissional e a ampliação de seus conhecimentos; VIII- participar da elaboração da Proposta Político-Pedagógica do CMEI; IX-participar do planejamento semanal e mensal do CMEI; X-participar das reuniões para as quais for convocado (a); XI-participar do processo de formação continuada, promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes; XII-exercer suas atividades com ética, assiduidade e pontualidade; XIII-conhecer e cumprir as leis e normas educacionais em vigor; XIV-auxiliar na limpeza e higiene e conservação dos objetos de uso individual das crianças; XV- responsabilizar-se, juntamente com o (a) professor (a) pelos pertences das crianças, auxiliando-as a guardarem seus objetos pessoais, acompanhando se acondicionamento; XVI-executar demais atribuições que lhe forem delegadas pelo (a) diretor (a), respeitadas a legislação e normas vigentes.

3. *Quais são os desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos na Educação Infantil?*
4. *Como você avalia o desempenho de seus alunos?*
5. *Referente as dificuldades de aprendizado, você acha que as instituições educativas contribuem para o fracasso escolar do aluno?*
6. *Você gostaria de fazer alguma consideração sobre os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos?*

A pesquisa contou com o total de 16 sujeitos colaboradores, 8 professoras e 8 auxiliares de atividades educativas. Destes 16 sujeitos colaboradores, apenas 8 professoras e auxiliares responderam às perguntas do questionário. Das 8 respondentes, 4 são graduadas em Pedagogia e exercem a profissão de professoras, os demais respondentes (4) são auxiliares de atividades educativas. Verifica-se no quadro abaixo o perfil das respondentes;

RESPONDENTES	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXERCÍCIO NA DOCÊNCIA
Q-1	Pedagogia	30 anos
Q-2	Auxiliar	74 dias
Q-3	Letras/Pedagogia	17 anos
Q-4	Pedagogia	9 anos
Q-5	Auxiliar	9 meses
Q-6	Estudante/Auxiliar	3 anos
Q-7	Letras/Auxiliar	11 anos
Q-8	Bacharel em Direito/Auxiliar	40 dias

T1- Formação e tempo de exercício na docência

De acordo com exposto na tabela, a maioria das respondentes são graduadas em pedagogia ou em outro curso de licenciatura. Outro fator existente diz a respeito à discrepância entre o tempo de exercício na docência, que se diferenciam entre 40 dias há 30 anos. Apesar da disparidade é notório observar que a maioria está há um “bom tempo” em sala de aula. Esses fatores podem auxiliar na compreensão dos dados, uma vez que a formação e o tempo de docência influenciam nas respostas das entrevistadas. Será exposto a seguir a análise dos dados coletados e os resultados obtidos neste estudo.

A partir da análise dos dados coletados pelo questionário, pode-se verificar que na primeira questão¹¹ cinco respondentes afirmaram que fracasso escolar existe na educação

¹¹ *O que você entende de fracasso escolar? Você acha que o fracasso escolar existe na Educação Infantil?*

infantil e que o mesmo está relacionado a “incapacidade” do aluno de não acompanhar as atividades propostas. Outro fator evidenciado refere-se ao contexto familiar, fator bastante utilizado nas explicações das respondentes quando se referem aos fatores que contribuem para o fracasso escolar. Falas estigmatizadas, tais como, falta de interesse da família, e famílias desestruturadas, dentre outras, que associam os problemas de aprendizagem das crianças com fatores sociais e familiar. Aquino (2000) afirma que existe no cotidiano escolar um *Tirocínio pedagógico* por parte dos profissionais da educação, que veem nos fatores externos a escola, tais como o contexto familiar, psicopedagogos, psicólogos e médicos os elementos produtores do fracasso escolar.

No que diz respeito especificamente ao fracasso escolar, convém assegurar desde já que tais características dissonantes não podem, sob nenhuma hipótese, ser encaradas automaticamente com atributos psico(pato)lógicos, ou como predisposições particulares- inatas ou adquiridas, não importa. Mesmo porque o mesmo “aluno-problema”, dependendo das circunstâncias, pode apresentar uma produtividade e um entusiasmo insuspeitos aos olhos viciados pelo tirocínio pedagógico. (AQUINO, 2000, p. 137)

Além disso é importante ressaltar que:

[...] a escola atual tem-se despotencializado como instituição educativa, deixando-se capturar por demandas que, a rigor, nada têm a ver imediatamente com seu papel esperado e possível. Com isso, tem-se perdido paulatinamente a visibilidade sobre a especificidade do âmbito institucional escolar, bem como sobre a produtividade de sua ação e, em particular, da sala de aula. (AQUINO, 2000, p.139)

Essa “despontencialização” das instituições educativas aponta para um antagonismo entre os documentos oficiais que norteiam a educação infantil e as práticas cotidianas, uma vez que as falas estigmatizadas dos professores (as) evidenciaram marcas de exclusão, que discriminam e estereotipam a criança por sua condição social, racial, econômica e cultural. Um ponto importante, e que deve ser ressaltado, diz respeito a *teoria da carência cultural*¹², teoria que esteve e ainda está presente na educação brasileira.

Patto (2015) esclarece que existe uma visão construída historicamente das crianças¹³ negras e pobres, que foi e ainda é vista por alguns professores (as) como dificultadores da ação pedagógica. Neste sentido, Aquino (2000) afirma que “[...] é lícito supor que *pathos*¹⁴ do

¹² Em 1970 aparecem no Brasil as primeiras explicações da teoria da carência cultural, que já vinha sendo utilizada em outros países, como o Estados Unidos. Com o objetivo de reproduzir as ideias dominantes de outros países, a teoria da carência cultural justificava a desigualdade em função das diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes “baixa” e “média” se desenvolviam” (PATTO, 2015, p. 117), sendo as características ambientais e culturais, determinantes neste processo de adaptação escolar e problemas de aprendizagens dessas crianças.

¹³ Não só as crianças, mas também todas as pessoas pertencentes de segmentos mais empobrecidos da sociedade.

¹⁴ Refere-se a excesso, doença, catástrofe.

fracasso tão disseminado no cotidiano escolar constituiria a mais perfeita tradução de uma espécie de embotamento da escola contemporânea” (AQUINO, 2000, p.139). Este embotamento institucional evidenciado pelo autor, demonstra a fragilidade das instituições educativas em delegar o fracasso a fatores externos, uma vez que os professores parecem esquecer que a criança é um sujeito de direitos, pertencente a uma determinada escola, filho de uma família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país.

Machado (1994) elucida que as expressões *distúrbio de aprendizagem*, *desnutrição*, *dislexia*, tem sido muito utilizada nos relatórios de aprendizagem e nas falas dos profissionais que trabalham com crianças pequenas. Trata-se de uma ideologia, que está radicada nas falas, nas práticas cotidianas e também presente na materialização dos relatórios de aprendizagem das crianças. Chauí *apud* Machado (1994), destaca que a ideologia interpreta falsamente a realidade social, fazendo com que os acontecimentos pareçam naturais.

O discurso utilizado pelos professores e pelas professoras para justificação do comportamento e aprendizado de um “aluno problema”, “aluno fracassado”, “aluno carente” carregam em si uma ideologia e um padrão de ensino-aprendizagem, um padrão de comportamento, um padrão de aluno ideal, que não condiz com a realidade vivenciada. Gregolin (1995) salienta que “como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade, a ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social” (GREGOLIN, 1995, p.17), que se materializa indiretamente, por meio da linguagem.

A exclusão, embora presente nas entrelinhas do discurso, aparece de forma contundente nas práticas cotidianas. Atualmente o controle e a disciplina dos corpos são sinônimos de “organização” nas instituições escolares. As crianças que não se enquadram nos padrões estabelecidos, são tachadas de “preguiçosas”, “fracassadas” ou até mesmo “atentadas”.

Referente a quarta pergunta¹⁵, nota-se que as professoras e auxiliares não responderam corretamente o que foi questionado. Do total de 8 respondentes, 3 respondentes disseram como elas consideram a sua avaliação, usando termos como “bom”, “satisfatório”, “todos aprendem” dentre outros, não respondendo a forma como elas avaliam o desempenho das crianças. Neste sentido, percebe-se que não há um entendimento claro acerca da natureza do ato avaliativo na educação infantil, uma vez que as respostas ficaram desconexas com a pergunta. Vale ressaltar, que o processo avaliativo do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças da educação

¹⁵ Como você avalia o desempenho de seus alunos?

infantil indicam que a avaliação nesta primeira etapa da educação não deve ser marcada pela classificação e promoção do aluno. Aquino (2000) afirma que;

Pode-se verificar, ademais, que os procedimentos avaliativos constituem, na melhor da hipótese, apenas uma das dimensões das práticas examinatórias no contexto escolar. O princípio do exame é muito mais abrangente do que a avaliação. Outrossim, ele constitui uma certa atmosfera das instituições disciplinares que se faz valer nos atos mais costumeiros, auto consentidos, silenciosos até. [...] a figura do “aluno problema” se alastra, instalando uma atmosfera de estranheza, estigmatização e alheamento pedagógicos. (AQUINO, 2000, p.153-154)

Nesse sentido, poder-se-ia supor que as práticas pedagógicas, não somente as avaliativas, na educação infantil, não leve a situações de exclusão, advindas da classificação e da promoção, visto que, práticas educativas pautadas nestes princípios contribuem para a exclusão das crianças. Outro elemento evidenciado no questionário, diz respeito as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, em que as respondentes afirmam que são vários os fatores que implicam no trabalho educativo, tais como, infraestrutura escolar, desinteresse dos pais e dos próprios professores.

Nota-se uma ambiguidade nas respostas das entrevistadas, em que as professoras e auxiliares não se consideram causadoras do fracasso escolar, delegando o problema a fatores externos, mas quando perguntadas sobre as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, algumas respondentes disseram que a grande dificuldade está relacionada a falta de preparo dos professores, descaso dos poderes públicos para com a educação, falta de profissionais na área, dentre outras. Verifica-se também, uma naturalização quanto a este discurso, entre as causas do fracasso escolar e dificuldades encontradas em sala de aula.

As dificuldades de aprendizagem das crianças também foram relacionadas a fatores externos a escola, como os de natureza patológica. Aquino (2000) enfatiza que “[...] que a biologização e a psicologização das causas do fracasso discente findaram por instaurar um amplo processo de *patologização* do cotidiano escolar” (AQUINO, 2000, p.142). Uma patologização que coloca à tona o mal-estar das instituições educativas, em culpabilizar qualquer fator externo a escola, seja ele a família, a sociedade, a raça ou a condição social da criança. O interior da escola é ignorado e os fatores externos são evidenciados como forte causador do fracasso em questão.

Sendo assim, se a prática pedagógica no interior das escolas públicas influencia na produção do fracasso escolar, isso requer que sejam revistas. É necessário que haja reflexão, discussões e debates sobre os seus principais elementos estruturantes, sendo eles relação professor-aluno; metodologia de trabalho do professor; currículo; avaliação e gestão escolar, essa reflexão não pode perder de vista a especificidade do trabalho escolar. (NETA, 2012, p.33)

Os dados obtidos e analisados parecem indicar, portanto, que a educação infantil, ainda que não se constitua como espaço de escolarização, toma para si um certo conjunto de compreensões que, tacitamente, constituem a educação brasileira. Em princípio, promover uma investigação que tenha como objeto o fracasso escolar na educação infantil, indicaria uma contradição em termos.

Entretanto, essa investigação, considerando-se os limites do próprio trabalho monográfico, apontam para a existência do fenômeno do fracasso escolar nessa etapa da educação básica. Apontam ainda para a incompreensão, por parte das professoras, dos sentidos e significados da proposta de Educação Infantil que se baseia em uma perspectiva sócio-histórica e adotando formas de pensar e agir próprias da educação moldadas pelos ditames do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigativo possibilitou a compreensão menos tácita e mais científica da categoria fracasso escolar no contexto brasileiro, buscando compreender o debate acerca deste fenômeno, bem como ampliar as discussões do fracasso escolar na educação infantil, visto que há poucos estudos sobre esta problemática.

Para tanto, foi demonstrado na revisão de literatura o percurso histórico do fracasso escolar, sua gênese, suas raízes e implicações no desenvolvimento das perspectivas educacionais na Europa e no Brasil. Realizou-se, ainda, a discussão a respeito da educação infantil, bem como as origens das instituições de atendimento à criança e as concepções sobre esta etapa da educação em outros períodos históricos. Buscou-se apresentar a organização da educação infantil no município de Goiânia, com base nos documentos legais que norteiam a educação infantil. O Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil possibilitaram uma análise sobre as concepções de educação no âmbito legal, para assim compreender as contradições entre a teoria e prática.

A pesquisa *in lócus* ocorreu em Centro Municipal de Educação Infantil, na região sudoeste da cidade de Goiânia. Foi aplicado um questionário com seis perguntas abertas, com o objetivo de investigar as relações entre o discurso dos professores (as) e das auxiliares de atividades educativas da educação infantil e a constituição do fracasso escolar. Das 16

professoras que trabalham nesta instituição, apenas 8 responderam o questionário. Por meio das falas das respondentes, buscou-se apreender as formas sutis de discriminação em relação as dificuldades de aprendizagens e que contribuem para a exclusão das crianças.

Sendo assim, a pesquisa demonstrou que as professoras e auxiliares de atividades educativas não se consideram causadoras do fracasso escolar, porém diante das dificuldades enfrentadas no processo de ensino aprendizagem, as respondentes ressaltaram a relevância do papel docente. Outro fator evidenciado diz respeito a avaliação das crianças. As respondentes demonstraram não ter clareza da avaliação de suas crianças, categorizando o desempenho de seus alunos entre “bom”, “ruim” e “satisfatório”.

Observou-se ainda, que as respondentes delegam o fracasso escolar a fatores externos ao CMEI, tais como, psicólogos e médicos. As dificuldades de aprendizagens são delegadas a outras instâncias que não sejam a instituição educativa e prática educativa das próprias professoras e auxiliares.

Portanto, com objetivo de responder o problema central deste trabalho, conclui-se que com base nos dados obtidos e analisados, a educação infantil, mesmo não sendo um espaço de escolarização, contribui para existência do fracasso escolar. As falas estigmatizadas das professoras e auxiliares demonstram que apesar dos avanços –leis, estudos, políticas públicas, diretrizes, dentre outros- a educação infantil deste CMEI compactua com os princípios da logica liberal vigente. Os dados também indicaram que há uma contradição, entre as formas de pensar e agir das professoras e os documentos que norteiam a educação infantil, uma vez que tais práticas estão na contramão dos aparatos legais que garantem uma educação pública de qualidade.

Assim, esta pesquisa não se encerra neste trabalho, pois, poderá incentivar pesquisadores e educadores para colaborar nas novas discussões e prováveis descobertas dentro dessa temática, visto que o conhecimento não é algo pronto. Espera-se que esta pesquisa, contribua de alguma forma para as discussões sobre a relação do fracasso escolar na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa, Presença, 1974.

AQUINO, Júlio Groppa. **erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. n. 4ª, São Paulo: Summus, 2000.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Fracasso-Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação básica**. Brasília: Em aberto, 1992.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 14724: **apresentação de trabalhos acadêmicos – referências – elaboração**. Rio de Janeiro, 2011.

BAKHTIN, Mikail. **Os Gêneros do discurso**?. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, págs. 261-306.

BLOOM, B. S., A. DAVIS, e R. HESS. **Compensatory Education for Cultural Deprivation**. Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1965.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394/96. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: Resolução nº5 de dezembro de 2009.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF : MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Resolução CNE-CEB n.05/2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.
- BRASIL/CNE/CEB. Parecer CNE-CEB n.20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.
- CARVALHO, J. S. F. de. **As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares**. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 11-24.
- CHAUÍ, M, S. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FARIA, A. L. G. de., PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p.19-49. (Polêmica do nosso tempo, 62).
- FERRAREZI, E.R. **Evolução das políticas dirigidas à infância e à adolescência: a Secretaria de Menor de São Paulo e a introdução de novo paradigma**. São Paulo: FGV/EAESP, 1995. Dissertação de Mestrado em administração e Planejamento Urbano.
- FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.) **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. 87p.

GERHARDT, T. E. & SILVEIRA D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação - SME/ **Departamento de Administração Educacional** - DAE – Goiânia (GO), março de 2013.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Goiânia e Esporte. **Proposta Político-Pedagógica- Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia-** Goiânia (GO), 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Análise do discurso: conceitos e aplicações**. São Paulo: Alfa. 1995.

MACHADO, A, M. **Avaliação e Fracasso: a produção coletiva da queixa escolar**. Editorial Summus, São Paulo, pgs-73-89, 1997.

MERISSE, Antônio. **Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches**. In: MERISE, Antônio (et.al). **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 1930; tradução de Isa Tavares – SP. Boitempo, 2005

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NETA, Jovelina Vieira Lima. **Dificuldade de Aprendizagem: fatores e problemas que contribuem para o fracasso escolar**, Carinhanha – BA, Dezembro de 2012. 70 páginas. Faculdade de Educação – FE , Universidade de Brasília – UnB .

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997. P-208/228.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: editora Intermeios, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.


REVEL, Judith. **Michael Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese de Doutorado. Goiânia: UFG, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WARDE, Miriam Jorge. **O Manifesto de 32: reconstrução educacional no Brasil**. Revista da Ande, São Paulo. 1982.

ANEXOS

 <p>INSTITUTO FEDERAL Goiás</p>	<p>Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Câmpus Goiânia Oeste Curso: Pedagogia - 8º Período Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso Aluna: Kamila Evelyn Martins Marques Orientadora: Maria Valeska Lopes Viana</p>
	<p>O DISCURSO DO FRACASSO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES LÓGICAS E HISTÓRICAS</p>

QUESTIONÁRIO- PROFESSORAS E AUXILIARES DE ATIVIDADES EDUCATIVAS (ANEXO-1)

-Data da entrevista...../...../.....

Formação.....

Tempo de exercício na docência.....

Agrupamento.....

1- O que você entende por fracasso escolar? Você acha que o fracasso escolar existe na Educação Infantil?

.....
.....
.....
.....

2- Quais são os fatores que para você contribuem para o fracasso escolar?

.....
.....
.....
.....

3- Quais são os desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem dos seus anos na Educação Infantil?

.....
.....
.....

4- Como você avalia o desempenho de seus alunos?

.....
.....
.....
.....

5- Referente as dificuldades de aprendizado, você acha que as instituições educativas contribuem para o fracasso escolar do aluno?

.....
.....
.....
.....
.....

6- Você gostaria de fazer alguma consideração sobre os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos?

.....
.....
.....
.....

Obrigada pela contribuição!