

# Uma Visão Histórica, Psicológica e Pedagógica sobre o Fracasso Escolar

## A Historical, Psychological and Pedagogical Overview about School Failure

Vera Lucia Xavier da Silva Marcato<sup>a\*</sup>; Mário Molari<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí, Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Ivaiporã, PR, Brasil

<sup>b</sup>Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física. Londrina, PR.

\*E-mail: vera\_marcato@hotmail.com

---

### Resumo

O presente artigo busca demonstrar como as concepções do fracasso escolar vêm sendo construída ao longo da história da educação por meio de teorias psicológicas e pedagógicas que buscam justificá-lo. Os aspectos pedagógicos: avaliação, currículo escolar e metodologias adotadas na prática em sala de aula servem para manutenção dos mitos e preconceitos que o envolvem. A formação profissional inicial e continuada dos professores e os fatores envolvendo a família e a sociedade são investigados procurando desmitificar a culpabilização dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A criação da escola para o povo, mas que evidencia a cultura dominante, procura homogeneizar o pensamento, os saberes e o comportamento das crianças oriundas das classes populares, preterindo sua cultura, distanciando de sua realidade, rotulando-os como alunos com problemas de aprendizagem por meio de diagnósticos e teste clínicos ou ainda, como patologizantes de problemas psicológicos advindos da família “desequilibrada”. O aluno ideal, desejado pelo professor, é minoria na escola pública, provocando uma frustração no docente que possui um ideário sobre o discente que não se apresenta de fato. As considerações finais evidenciam que os estereótipos que tendem culpabilizar a criança, a família, o professor e a instituição são reflexos de uma sociedade capitalista, individualista que naturaliza a exclusão social em benefício da modernização e da globalização dos interesses econômicos.

**Palavras-chave:** Fracasso Escolar. Família. Preconceito.

### Abstract

*This article aims at demonstrating how the conceptions of school failure have been constructed along the education history through pedagogical and psychological theories that seek to justify it. The pedagogical aspects: evaluation, the school curriculum and methodologies adopted in practice in classroom serve for maintenance of the myths and prejudices that involve the idea of failure. The initial vocational training and continuum teacher's education and the factors involving the family and society are investigated, thus seeking to demystify the guilt of the agents involved in the process of teaching and learning. The creation of a school for the people, but that evidences the dominant culture, seeks to homogenize the thought, the knowledges and the children's behavior from the popular classes, diminish their culture, distancing themselves from their reality, labelling them as students with learning problems by means of diagnostics and clinical tests or, still, as pathologizing people of psychological problems deriving from "broken" families. The ideal student, desired by the teacher, is the minority in the public school, causing a frustration in the faculty, which has a rationale on the student that is not in fact. The final considerations demonstrate that stereotypes that tend to blame the child, family, the teacher and the institution are reflections of a capitalist society, individualistic, that naturalizes the social exclusion in favor of modernisation and globalisation of economic interests.*

**Keywords:** School Failure. Family. Prejudice.

---

### 1 Introdução

O fracasso escolar tem sido tema recorrente entre pesquisadores, para Charlot (2000, p.16) o “fracasso escolar não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações de fracasso é que deveriam ser analisadas”. O autor não considera a condição social do aluno como fator preponderante para o sucesso ou fracasso escolar e constata que apesar do fracasso escolar ser mais atenuante nas classes populares, há entre estes, alunos com experiências de sucesso.

No trabalho desenvolvido por Angelucci *et al.* (2004, p.51) o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar é revelado em diferentes vertentes sobre o fracasso escolar: “como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; como questão

fundamentalmente política”. No aspecto psíquico a culpa recai na criança que não dispõe de organização psíquica madura suficientemente para a aprendizagem e por isso apresenta agressividade, dificuldade de atenção, dependência, etc. que causam problemas psicomotores resultantes de uma inibição intelectual advinda de problemas emocionais adquiridos das relações familiares patologizantes. A escola funciona como um local harmônico e a não adaptação do aluno ao ambiente escolar caracteriza incapacidade individual.

Em relação ao problema como técnico, segundo as autoras, a culpa seria do professor. Nesse caso, os alunos também possuem dificuldades emocionais, culturais, mas o foco recai sobre as técnicas e metodologias empreendida pelo professor. A não utilização ou a falta de domínio da técnica pelo professor seria o cerne do problema. Como uma questão

institucional, pesquisas demonstram que “o fracasso escolar é um fenômeno presente desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p.62). A escola é vista como instituição dentro de uma sociedade de classe capitalista, onde as políticas públicas figuram entre os causadores do fracasso escolar. Como questão política, a escola é considerada uma instituição pertencente a uma sociedade de classes, entretanto as relações de poder instituídas no interior das escolas incidem como foco das pesquisas, além de especificar a violência que a escola pratica ao estabelecer a cultura dominante como base do conhecimento em detrimento a cultura popular.

No que se refere aos dados educacionais de aprovação/reprovação/abandono relativos ao ano de 2012, o fracasso escolar acentua a partir do 6º ano de escolaridade (BRASIL, 2012). O que para alguns pesquisadores diz respeito à dificuldade de adaptação da criança as mudanças na forma de estruturação pedagógica das séries finais do ensino fundamental, além dos aspectos relativos ao desenvolvimento físico e psíquico da faixa etária dos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental.

A avaliação também pode colaborar para o fracasso escolar, quando leva em conta a lógica da aprovação/reprovação, da aprendizagem mecânica e da exclusão do aluno do processo. Dias Sobrinho (2003) explana que primeiramente a avaliação preocupava-se com a medida: provas, testes, exames e, no segundo momento com a aprendizagem do aluno, observando a mudança de comportamento dos alunos em sala de aula. Nessa perspectiva a homogeneização implícita na elaboração do currículo agrava o problema e “termina por vincular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar” (DIAS, 2003, p.160).

Nesse contexto, o “fracasso escolar” está atrelado a fatores: histórico, social e político que repercutem na transformação da sociedade e determinam valores, normas a serem seguidas pelos indivíduos em nome da “igualdade” de acesso aos direitos essenciais do ser humano.

Diante do exposto, a importância desse artigo é de possibilitar uma reflexão sobre mitos e teorias do fracasso escolar e as questões implícitas neste contexto, pois o que se percebe é que “no passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto de forma menos transparente” (PATTO, 1996, p.119). Também contribuir para discussão sobre os condicionantes que desencadeiam essa situação a fim de possibilitar a quebra de paradigmas que determinam o sucesso ou fracasso escolar e proporcionar aos profissionais envolvidos na educação, subsídios que demonstrem como a ideologia do “fracasso escolar” foi se consolidando como “algo” natural e de certa forma “necessário” para formação do educando, desconsiderando suas implicações na vida dos

sujeitos envolvidos.

Dentro desse contexto o objetivo do artigo é de investigar como a concepção do fracasso escolar e as teorias da área da psicologia e pedagogia buscam justificá-lo, e como isso têm sido historicamente construídas, bem como explicar como os aspectos pedagógicos (avaliação, currículo, metodologia) a formação profissional (inicial e continuada dos professores) e os fatores extraescolares (contexto familiar, social) contribuíram para ampliar essa conceitualização.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Metodologia

A metodologia empregada na construção desse artigo foi por meio de uma pesquisa bibliográfica que conforme Marconi e Lakatos (2001, p.43-44) trata-se de um:

levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensas escrita [ , documentos eletrônicos]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.

Assim, compreender a essencialidade da pesquisa bibliográfica para o trabalho científico, sua influência em todas as etapas da pesquisa, o embasamento teórico é fundamental na execução da tarefa de pesquisar, que demanda levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relevantes para a pesquisa.

Além disso, possibilita ao pesquisador acesso ao conhecimento produzido na área para que possa compreender sua contribuição e explicar o problema objeto de investigação. Sendo, portanto, indispensável promovê-la antes de todo e qualquer trabalho científico, para em seguida fazer a revisão da literatura.

### 2.2 Evolução sobre as teorias do fracasso escolar ao longo da humanidade

Até o Renascimento a dicotomia entre a educação erudita para a elite e a educação no trabalho para o povo não promovia discussão. Somente a partir da Idade Moderna e da Reforma Protestante criou-se a necessidade de implantar a Escola Pública, conforme explica Cambi (1999, p.243-244) “Pode-se dizer que com o protestantismo, afirma-se em pedagogia o princípio direito-dever de todo cidadão em relação aos estudos, pelo menos no seu grau elementar, e o princípio da obrigação e da gratuidade da instrução [...]”. Além disso, o modelo de educação protestante “privilegia a instrução dos grupos burgueses e populares com fim de criar as condições mínimas para uma leitura pessoal dos textos sagrados”.

A institucionalização das escolas europeias, data do século XVI impulsionada pela reforma religiosa. Entretanto Chartier (1991, p.121) coloca que “Só com a ‘Segunda Reforma’, iniciada pelo pietismo no final do século XVII, a relação individual com a Bíblia – supõe o domínio da leitura – é

colocada como uma exigência universal [...]”.

Com a chegada das ciências à escola, muda-se o processo educativo do método discursivo – escolástica – para experimental, prático e laboratorial (GILES, 1987). Cambi (1999, p.308) descreve que a escola do século XVII

se racionaliza e se laiciza, torna-se um instrumento cada vez mais central na vida do Estado (e também da sociedade civil) e, portanto, cada vez mais submetida ao controle e à planificação por parte do poder público; processo que exalta sua função e difunde a sua ideologia, ligada à disciplina e à produtividade da educação-instrução.

Para os iluministas a educação e a política poderiam formar o homem moral e intelectualmente. “Ora isto significa dizer que, ao refletir sobre a natureza humana, os iluministas encontravam a cultura, a sociedade e a educação” relacionadas entre si. (HILSDORF, 1998). Dessa forma, e com o advento das Revoluções Americanas e Francesa, em vários países de Europa discute-se a laicização e gratuidade da escola pelo Estado, objetivando formar o homem para humanidade e civilidade (CAMBI, 1999).

No Brasil a Educação manteve a tradição de formar a elite dominante, sendo os Colégios-seminário o local propício para o aprendizado dos filhos da classe dominante da época. Para subsidiar os estudos nos seminários os recursos tinham que se expandir, assim

Logo a partir dos doze anos, indiscriminadamente, todos os habitantes da capitania contavam-se como seus contribuintes. [...] Assim a totalidade dos cidadãos era obrigada a custear os serviços escolares, mas a grande maioria, desde o princípio, não apresentava os pré-requisitos impostos pelos rígidos critérios que selecionavam os colégios. Jovens pobres e órfãos jamais usufruíram de seus benefícios (MARQUES, 2008, p.55).

A exclusão dos pobres e de seus filhos do processo educacional se dá, portanto pela impossibilidade de acesso à Escola. A aprendizagem acontecia no próprio ofício. Os mestres ensinavam em troca do trabalho, aos escravos, todavia eram destinados, apenas os ofícios de sangrador e barbeiro (MARQUES, 1999).

A partir do século XIX a Educação aparece como necessidade. A Educação como direito e dever do Estado precisa ser ampliado para as massas populacionais, visto que as fábricas instaladas nas grandes cidades requerem trabalhadores com um mínimo de escolarização. A escola pública, leiga e universal, gratuita e obrigatória, é vista como direito dos cidadãos e instrumento para o crescimento das sociedades industriais.

E no Brasil, a escassez de escola e o descumprimento da lei que garantia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos propiciaram a dualidade de ensino: a elite imperial que estuda com preceptores, (RITZKAT, 2000) e a grande massa analfabeta distante do processo educativo.

Com a proclamação da república a educação foi considerada essencial para o desenvolvimento da nação. Institui-se, então, a descentralização do ensino, através da

Constituição da República de 1891, sendo a União responsável pelo ensino superior e secundário e os estados pela instrução primária e do ensino profissional. Nesse período foi proposto o currículo enciclopédico em substituição ao modelo humanista, fragmentando o ensino em disciplinas científicas, alterando o ensino.

Entretanto, esse modelo de ensino deparou-se com a falta de estrutura física, didáticas, de professores habilitados dificultando sua expansão pelo interior do país, não propiciando a esperada redução do analfabetismo. Lemme (1988, p.166) alega que:

As escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. [...] havia precárias escolinhas rurais em cuja a maioria trabalhavam professores sem qualquer formação, professores que atendiam populações dispersas em imensas áreas; eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalina, após a expulsão dos jesuítas.

Além disso, o desenvolvimento industrial e urbano aumentou a demanda por educação, pois a burguesia que se formava e o aumento da classe média suscitavam por escola.

No início do século XX o pensamento eugênico povoou o ideário dos intelectuais brasileiros, estes entendiam que a escola seria o local ideal para construir indivíduos higiênicos, eugenizados, moralizados e civilizados e também contribuíam com a formação da raça.

Nesse momento a escola serviu para repassar “hábitos sadios às crianças” e essas às suas famílias. Promovia premiações aos que demonstrasse comportamentos exemplares, o que de forma sutil acabava por comparar, classificar e hierarquizar os melhores, formando o aluno plenamente higienizado e eugenizado o que contribuía com o mercado de trabalho, pois este seria o “perfeito trabalhador” dócil e disciplinado. Era necessário promover mudanças na escola e conforme Brandão (1999, p.66) “ainda persistia a crença na escolarização como o mais seguro caminho para dirigir e, até mesmo reorientar, o sentido das transformações sociais”.

Com esse espírito de mudanças os pioneiros da Educação buscaram referências internacionais para implementar no país o modelo da escola nova.

Vidal (2000, p.498) explica que:

A psicologia experimental dava suporte à cientificidade da pedagogia e produzia no discurso da escolarização de massas populares o efeito da individualização da criança: o recurso aos testes e à constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à individualidade em uma escola estruturada para um número crescente de alunos.

Para os escolanovistas a escola seria “a base de disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir de preceitos do trabalho produtivo e eficiente”. Dessa forma pretendia inculcar nos alunos normas e tempos, utilizando-se dos conhecimentos da psicologia experimental para entender e dirigir a criança (VIDAL, 2000).

O acesso à escola foi ampliado com a disponibilização de matrículas, o que possibilitou o ingresso das classes populares aos bancos escolares, embora mantivesse o “padrão dualista” de ensino, com início nas escolas primárias e continuando no ensino secundário, profissionalizante para o povo e preparatória ao ensino superior para a elite (BEISEGEL, 2008).

No período de 1960 a 1964 ocorreram diferentes movimentos populares em prol da cultura escolar e da educação popular, dentre eles o Método de Alfabetização de 40 horas de Paulo Freire que deu subsídios a instituição do Plano Nacional de Alfabetização pelo Ministério da Educação e Cultura, do governo de João Goulart, o que, aliado a política populista, incomodou a elite que se organizaram para promover o golpe de Estado, implantando a ditadura militar no país, interrompendo os programas desenvolvidos.

O governo ditatorial cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF para combater o analfabetismo, sendo que a educação tem a finalidade de formar trabalhadores para as indústrias, dentro de uma concepção produtivista através da pedagogia tecnicista. A reforma do ensino, torna obrigatório o ensino de 8 anos, dos 7 aos 14 anos. Veiga (2007) esclarece que os princípios do ensino, tanto de 1º ou de 2º grau, desse período eram de preparar para o trabalho, inserir no mercado e de continuidade. “A profissionalização visava também deter e controlar a demanda pelo ensino superior”.

A redemocratização do país levantava questões à cerca do ensino no país. Assim, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), expressa: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” e estabelece a regulamentação da Educação em todos os âmbitos. Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394, que embora não seja a que foi idealizado pelos educadores, traz inovações para Educação no país. O cenário nesse momento reflete

o ideário neoliberal, sob as categorias de qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo do conhecimento escolar (FRIGOTTO, 2000, p.79).

À Educação, nesse contexto, infere formar sujeitos que acompanhem as inovações tecnológicas e produtivas, atendendo o trinômio: produtividade, competitividade e lucratividade.

A história, dessa forma, nos remete a análise de como a educação se alicerçou e a sua intencionalidade, atender as necessidades de produção, isto é, as políticas educacionais

são atreladas às políticas econômicas e, a globalização tem direcionado as ações em relação às políticas sociais. Libâneo (2003, p.228) esclarece que

Os vários sistemas existentes na sociedade articulam-se e relacionam-se com o sistema educacional. Sofrem influência dele e o influenciam. Os vários tipos de contatos, de inter-relações, de conflitos entre os vários sistemas são frutos das condições históricas, ideológicas, econômicas e políticas existentes na sociedade – o que significa que, em certos momentos, um ou outro sistema passa a ter influência maior sobre os demais. Durante a ditadura militar, o militar exercia maior poder sobre os outros. Atualmente, o sistema econômico interfere mais nos vários sistemas e em seus respectivos elementos.

### 2.3 Uma visão psicológica do fracasso escolar

É relevante compreender que a escola, a priori, foi pensada para atender as demandas da elite e, posteriormente com os avanços tecnológicos na indústria, criou-se a necessidade de estendê-la à massa popular para garantir a produção material. Sendo assim, o modelo educacional tem produzido oportunidades a todos os cidadãos. Nessa configuração, em que as oportunidades são apresentadas, muitos não conseguem alcançá-las, por diversos fatores que a psicologia procura explicar.

Nesse sentido, pesquisas buscam elucidar porque, apesar da “igualdade” de oportunidade, nem todos conseguem alcançar o sucesso escolar. Patto (1988) estudou a temática e cita Almeida Junior (1957)<sup>1</sup> ao colocar que qualidade da formação docente é uma das causas desse fenômeno. A falta de experiência com as técnicas de ensino gera estatísticas demonstrando que os alunos não conseguem promover-se.

Para Moreira (1956)<sup>2</sup> o ensino precisa promover o desenvolvimento humano integral, entretanto os currículos apresentam disciplinas formais, transmissão e memorização do conhecimento. Além disso, teorias foram sendo construídas, como forma de justificar o fracasso escolar, presente nas instituições escolares, principalmente a partir da inserção popular nas escolas públicas.

Para a teoria da carência cultural o fracasso aparece como consequência das diferenças sociais. Nesse sentido o aluno seria o principal culpado pela “situação de fracasso” na qual se encontra e, em seguida a escola por não se adequar ao público oriundo da classe de baixa renda. Para os pensadores dessa vertente os professores, em geral pobres, não teriam condições de aperfeiçoamento profissional, de aquisição de materiais didáticos. O despreparo dos alunos aliados as dificuldades profissionais desencadeariam nas “situações de

1 Precisamos cuidar da produção das nossas escolas normais, visto que são cada vez mais frequentes os maus professores são diplomados por elas. Algumas, ao que parece, não se preocupam com as técnicas de ensino, seus discípulos se formam sem terem tido, nesse assunto, a mais breve experiência. O resultado é o que se vê nas estatísticas: 50%, 60% dos alunos primários desses mestres novatos não conseguem promover-se. [...] Não será porventura um crime contra a criança confiá-la professores em tais condições? (AMEILDA JR., 1957, p.13).

2 [...] precisam ser criados meios de relações humanas sadias[...]nada poderíamos fazer se [...] não considerarmos com seriedade a questão dos currículos estabelecidos. Estes se revelavam tática e claramente desambientados, sem relação alguma com as situações, problemas, aspirações e necessidades locais. Eram currículos adotados no início do século [...] quando se acreditava que a instrução pura e simples era meio de progresso social (MOREIRA, 1956, p.40,41)

fracasso” (PATTO, 1990).

Para autora essa condição advém de um processo social que retrata professores de classe média despreparados para lidarem com padrões culturais diferentes dos seus. Nesse aspecto, Patto esclarece que o aluno idealizado pelo professor deveria manter um padrão de limpeza, saúde, disciplina, inteligência, assimilação do conteúdo e condições de aprimorar o conhecimento trazido do ambiente familiar. Entretanto, ao se depararem com alunos rebeldes, malcriados, carentes de afeto, apáticos, ladrões, doentes, sujeitos, vindos de famílias pobres e desestruturadas necessitavam de condições pedagógicas para aculturarem os alunos e assim propiciar-lhes ascensão social.

Outro aspecto relevante que faz referência a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos como: desinteresse pelas tarefas dos filhos, falta de diálogo, autoritarismo, não comparecimento às reuniões escolares e a pouco hábito de leitura. Para Lahire (1997) o mito da omissão dos pais refletirem no desempenho dos filhos, em geral, é produzido por professores que não conhecem a conjectura familiar de seus alunos e por essa não se fazer presente no espaço físico da instituição. Porém, a mudança no desempenho da criança não depende da simples participação dos pais. Ainda, conforme a autora os pais consideram a escola imprescindível na vida dos filhos e esperam que estes os superem. Patto (1990) acrescenta que as mães valorizam a escolarização de seus filhos e acreditam que a escolaridade contribuirá com a superação das dificuldades, principalmente econômicas.

E ainda ressalta a necessidade de repensar as práticas teórico-metodológicas fundamentadas em ideologias da classe dominante, onde o desempenho dos filhos tem estreita ligação com a participação dos pais, retirando a responsabilidade dos profissionais diante do fracasso de seus alunos.

Em estudo realizado em amostra de relatos sobre o fracasso escolar, as autoras Angelucci *et al.* (2004) revelam as teorias, métodos e concepções predominantes nas pesquisas e explicitam em quatro tópicos:

- O fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais: nessa vertente a capacidade intelectual é prejudicada por “problemas emocionais”. A organização psíquica da criança é considerada imatura desencadeando ansiedade, dependência, agressividade, dificuldade de aprendizagem que remetem a problemas psicomotores e bloqueio intelectual que atrapalham a aprendizagem escolar. Nesses estudos a condição social do aluno, não é evidenciada, mas as dificuldades emocionais produzidas na família determinam as dificuldades de aprendizagem, promovendo o fracasso do educando. A escola oferece, portanto, condições ideais para o desenvolvimento da criança e a não adaptação ou ajustamento, e ainda a insatisfação com ambiente escolar significaria incapacidade individual de “orientar-se pelo princípio da realidade”.

- O fracasso escolar como um problema técnico: a culpabilização do professor: nessa perspectiva as dificuldades de aprendizagem têm ênfase nas técnicas de ensino do professor. Em relação ao “descaso das autoridades” com a escola pública é levado em conta à falta de formação técnica aos professores. O fracasso escolar continua a ser entendido como problema individual, nesse pensamento: do professor. As dificuldades emocionais, culturais, etc., do aluno podem ser resolvidas pelo professor desde que utilize a técnica de ensino apropriada. O professor precisa compreender que o aluno tem capacidade de desenvolver-se e atuar mediante intervenções psicopedagógica. A criança, deste modo, precisa ajustar-se a escola, que oferece a técnica correta. A prática pedagógica é determinante para que a aprendizagem aconteça de forma eficaz. Ter formação técnica; refletir sobre a prática; planejar as intervenções; estar motivado são requisitos fundamentais para definir um bom professor. As crianças que não aprendem, apesar de ter as condições técnicas atendidas, devem apresentar dificuldades psíquicas e precisam ser encaminhadas a especialistas.

- O fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar: nesse ponto de vista a escola é entendida como instituição social que reproduz e ao mesmo tempo transforma a sociedade. A sociedade capitalista, dividida em classes, e as políticas públicas são consideradas determinantes do fracasso escolar. Há um contexto histórico nessas pesquisas ao afirmarem que o fracasso escolar é um problema presente desde início da institucionalização da escola pública no Brasil. Nessa visão a implementação de políticas públicas educacionais “progressistas” com destaque na política de ciclos de aprendizagens, entretanto esbarram na resistência dos professores às inovações, sendo, portanto, necessário investir na formação docente com o objetivo de demonstrar as propostas governamentais para que sua implementação aconteça de forma adequada e eficaz.

- O fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder: a escola também é vista como instituição social presente em uma sociedade capitalista e dividida em classe, entretanto, o cerne dessas pesquisas são as relações de poder estabelecidas dentro da escola, considerando a cultura dominante preterindo a cultura popular. Para esses pesquisadores a relação entre problemas de aprendizagem e problemas individuais não devem incidir sobre as crianças oriundas das classes populares. Na verdade, entendem que a “não-aprendizagem”, “problema emocional”, “indisciplina”, “carência cultural”, etc., denominados pelos profissionais e pelas políticas públicas, como expressão do conflito de classes na escola. A indisciplina, assim, é uma forma do educando buscar sua participação no mundo da escola, considerando sua própria cultura. Nesse modelo de pesquisa é possível perceber a incorporação da fala da comunidade escolar, compreendendo seus saberes, experiências e percepções.

### 2.3 As Contribuições pedagógica no diagnóstico e tratamento do fracasso escolar

Os dados estatísticos de 2012 das escolas públicas demonstram que os anos iniciais (90,6%) aprovam mais do que os anos finais (82,6%) do ensino fundamental e, o número de aprovação diminui quando o aluno ingressa nos anos finais do ensino fundamental de 89,7 % (5º ano) para 79% (6º ano) estabilizando nas séries seguintes. A reprovação do 1º ao 5º ano (10,4%) aumenta para 11,6% do 6º ao 9º ano. Outro dado importante é o número de reprovação no 3º ano 15,3%, reduzindo no 4º e 5º ano, voltando a incidir no 6º ano, dados que revelam a saída do ciclo de aprendizagem e a mudança estrutural e curricular encontrada pelos alunos, com vários professores – um para cada disciplina, respectivamente (BRASIL, 2012).

A avaliação, neste contexto, pode ser considerada como um dos fatores agravantes. Segundo Dias Sobrinho (2003) o primeiro momento da avaliação está ligado à medida do rendimento, por meio de provas, testes, provas, exame. No segundo momento, a preocupação em saber o que o aluno está aprendendo em sala de aula, observando a mudança de seu comportamento.

Esse modo de entender a avaliação nos remete a lógica de aprovação/reprovação e a aprendizagem mecânica, o aluno recebe os conteúdos passados pelo professor e registra em provas e testes para determinar se houve retenção do conteúdo, o que Freire (1983, p.66) explicou como educação bancária e afirma “Só existe saber na invenção, reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Além disso, a elaboração do Currículo que traz implícita a homogeneização do pensamento, do comportamento e das ideias que para Moreira e Candau (2003, p.160) termina por vincular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar desconsidera a cultura popular e conforme os autores

Se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, mesmo os membros de dos grupos privilegiados, acabarão por sofrer. A consequência poderá ser a degradação da educação oferecida a todos os estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.157).

O currículo apresenta o conhecimento da classe dominante, desconsiderando a cultura regional, distanciando-se do cotidiano dos alunos da classe pobre, dificultando o processo de ensino e aprendizagem, que entra em contato com uma cultura, que para muitos, é desconhecida. Tadeu Tomas da Silva (1999) lembra que os filhos das classes dominantes dominam o “código cultural dominante” implícito no currículo ao passo que as crianças e jovens da classe dominada concebem esse código como “indecifrável”.

É relevante, portanto, reconhecer as dificuldades na

elaboração das aulas e dos métodos avaliativos considerando a heterogeneidade cultural e social presentes nas salas de aula. A precarização do trabalho docente e a culpabilização dos indivíduos do processo (professor-aluno) implicam significativamente na condução de uma educação de má qualidade que contribui para aumentar os índices de fracasso escolar.

Moreira e Candau (2003, p.157) mencionam, entretanto que “[...] mudanças nem sempre são bem vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado. Certamente em muitos casos a ausência de recursos e de apoio, as formações precárias bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos. Além disso, a ideologia neoliberal que propaga as oportunidades para todos sendo necessário, portanto, que cada indivíduo encontre o seu caminho. Nessa perspectiva a ideia de que o aluno é culpado de seu fracasso escolar é comumente alardeado no ambiente escolar, que não sendo capaz de acompanhar os conteúdos e a aula perde o interesse, reprova e a sensação de fracasso o leva a abandonar a escola. Para escola acreditar no fracasso do aluno é mais cômodo do que assumir a sua contribuição na manutenção de uma sociedade desigual, injusta e excludente. Esteban (2001, p.103) aponta

A ação escolar fortalece o pensamento convergente, a subordinação às normas e a propagação das ideias de reprodução e de conformismo. O discurso da competência articula controle e organização, dando sentido à classificação produzida nas práticas pedagógicas cotidianas e à exclusão escolar. Através destes mecanismos a sociedade burocratizada define quem está autorizado a saber, quais são as vozes sociais reconhecidas; insere em territórios distintos, com valores diferentes na hierarquia social, o conhecimento e a ignorância, produzindo o sucesso e o fracasso.

Andre (1999, p.22) afirma que é necessário aos docentes vencer seus preconceitos e resistências em relação “aos alunos desmotivados, desinteressados, sujeitos, agressivos, malcheirosos, indisciplinados, esquivos, negligentes”, buscando estratégias de trabalho que os alcancem. Explícita que investigar a disposição da sala de aula, adequação dos livros e materiais didáticos, a motivação em relação às atividades planejadas a fim de transformar, criar novas formas, que possibilitem a aprendizagem efetiva.

Ainda, que é preciso diferenciar, estar aberto as novas pedagogias ativas construídas no dia a dia escolar, envolvendo negociação, revisão e iniciativa, sobretudo aceitar o desafio que não existem receitas prontas, nem soluções únicas. Perrenoud (1995, p.128) argumenta

Eu tenderia a privilegiar as dinâmicas de equipes nos estabelecimentos escolares e nesse quadro, o trabalho com as representações; buscar uma pedagogia das diferenças é desaprender, ‘desconstruir’, ultrapassar práticas conhecidas para tentar outras formas.

O autor coloca que a avaliação formativa é instrumento apropriado para trabalhar com a pedagogia das diferenças, e ainda que avaliação formativa visa melhorar a formação, pois

sua preocupação é auxiliar o aluno a aprender, não dar notas, punir ou classificar.

A avaliação, assim, pode ser vista como instrumento de aprendizagem e investigação didática que conforme Pérez Gomes (1993) deposita ao ensino caráter processual para tomada de decisões, sendo o professor o responsável em adotá-las. Dessa forma, o professor tem acesso a informações de como o processo educativo está acontecendo, permitindo inferir transformações, modificações para adequá-los as características, capacidades e necessidades de seus alunos (ANDRE, 1999).

## 2.4 Possibilidades para uma visão da escola que queremos

A escola é um local privilegiado propício a preparação humana e cidadã do indivíduo. Miranda (2005, p.32) afirma que “a escola é também um importante mediador entre o sujeito e o mundo social, pois favorece o acesso ao conhecimento e contribui, de forma significativa, para a inserção do sujeito na sociedade”.

A educação (escolar) neste contexto é considerada como meio de ascensão social, sendo que seus atores precisam desempenhar adequadamente suas funções para atender as aspirações sociais. Libâneo (1999, p.22) coloca que a

Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ser humano.

O caráter mediador é intrínseco ao ato educacional, pois favorece o desenvolvimento e apreensão do conhecimento. A ação pedagógica busca investigar a realidade educacional, visando apontar os objetivos e processos de intervenção metodológica referente ao processo de ensino e aprendizagem. É relevante, portanto compreender que os profissionais educacionais precisam ter uma visão completa acerca dos fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e que os problemas de aprendizagem não podem ser atribuídos a único indivíduo ou profissional.

Nesse sentido, a metodologia que possibilita a intervenção que favorece o desenvolvimento dos educandos com problemas de aprendizagem é essencial. Contudo, a preocupação pelos docentes em ensinar os conteúdos previstos no currículo escolar, impossibilita, em muitos casos, a intervenção emocional. Nesse caso o discurso utilizado de que o papel da escola é o de ensinar os conteúdos disciplinares e a família cuidar do lado emocional é recorrente, minando as possibilidades de compreender o aluno em sua completude, deixando de despertar habilidades e competências, para “dar conta do currículo”.

Para Freire (1996, p.69) “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina”. Porém, para que o processo aconteça

efetivamente, é preciso que se forme um vínculo entre quem ensina e quem aprende de forma que a confiança, a motivação, o prazer, a alegria estejam presentes na relação que se constrói mutuamente fazendo com que o aluno tenha interesse em aprender e o professor prazer em ensinar.

A autoestima também precisa ser trabalhada e para isso é importante criar um ambiente que propicie as relações e estimule a aprendizagens, envolvendo o indivíduo, além dos conteúdos, mas em sua humanidade, afinal a aprendizagem mantém inter-relações humanas e acadêmicas.

O trabalho, todavia, pressupõe a participação coletiva de toda comunidade escolar. O contexto escolar, familiar e social precisa ser considerado no levantamento das questões que suscitam discussão e busque respostas, por meio de investigação criteriosa. Dessa forma, problematizar a realidade e propor alternativas de ação possibilita a mediação entre a teoria e a prática, buscando transformar a realidade.

A concepção de aluno ideal: limpo, portando material pedagógico completo, apto a aprender, demonstrando facilidade na apreensão dos conteúdos, que os pais participam de sua vida escolar, cumpre os horários, faz as tarefas e cumpre as atividades estabelecidas pela escola, está presente na grande parte do ideário docente. Barreto (1981, p.302) entende que

O preparo pedagógico que o professor recebeu foi todo concebido em função de um aluno ideal, limpo, sadio, disciplinado e inteligente, preparado para assimilar um quantum de informações sistemáticas e com condições de aprimorar as atitudes que traz do ambiente familiar.

Entretanto, a realidade presente no ambiente escolar difere demasiadamente do modelo esperado pelos professores. A escola pública, em particular, apresenta uma realidade onde a diferença entre os sujeitos é evidenciada, nela temos alunos tidos “ideais” e também alunos desarrumados, sem uniforme, sujos, impacientes, sem material básico, famintos, desmotivados. Os olhos demonstram a falta de perspectiva, de cuidado e de amor. Muitos demonstram carência de carinho, amor, atenção, amor-próprio e respeito por si e pelos demais. Em alguns casos, a alimentação é que os impulsiona a irem à escola.

Nesse contexto, as possibilidades de organização do trabalho pedagógico pressupõem o desenvolvimento dos alunos e educadores. O trabalho em conjunto do professor e do pedagogo, analisando e buscando novos encaminhamentos pedagógicos, levantando informações sobre a realidade escolar e os problemas de aprendizagem, atribuindo os papéis pedagógicos, visam diminuir a evasão e repetência.

## 3 Conclusão

A ideologia da naturalização do “fracasso escolar” como algo “necessário” para formação do aluno, vem sendo consolidada ao longo do tempo, sem levar em conta as implicações na vida dos sujeitos envolvidos.

Historicamente há uma dicotomia na educação escolar:

erudita para a elite e formação no trabalho para o povo. Esse contexto perdurou sem discussão até o Renascimento, sendo que a partir da Idade Moderna foi implantada a Escola Pública para suprir à necessidade de instrução da burguesia ascendente e para a leitura dos textos sagrados – pietismo. A laicização e a gratuidade da escola pelo Estado aconteceram em decorrência do iluminismo e das Revoluções Americanas e Francesa que desejam humanizar e civilizar o homem. No Brasil, todavia perduraria a segregação entre os filhos da classe dominante e da classe popular, estes não possuíam pré-requisitos para ingresso na Escola.

Apesar da ampliação da educação para as massas populares na Europa, devido à industrialização e, conseqüentemente a necessidade de mão de obra com um mínimo de escolarização, no Brasil o descumprimento da lei e a escassez de escola mantém inalterado o panorama educacional do país. Entretanto, o desenvolvimento da Nação demandava pela educação e a República institui a descentralização do ensino que, mais uma vez deparou-se com a desestruturação física, didática e a falta de professores habilitados, resultando em poucas escolas frequentadas pelos filhos da elite nas cidades.

A expansão das escolas aconteceu lentamente e trouxe consigo mitos e teorias que propiciaram à ideologia do “fracasso escolar” inerente a classe popular. Por serem estes desprovidos de “hábitos de saúde e civilidade” a escola seria o local apropriado para obterem-nos e tornarem-se pessoas dóceis e civilizadas, apropriadas para o mercado de trabalho. Embora o número de matrícula tenha sido ampliado, o aspecto dualista de ensino permaneceu com a preparação ao ensino superior para a elite e para os filhos da classe popular, o ensino profissionalizante. Para amenizar o quadro de analfabetismo foram promovidos movimentos populares pela educação e posteriormente a implantação do MOBRAF com a intenção de formar trabalhadores para as indústrias.

A história demonstra que as políticas públicas em educação foram insuficientes para atender a demanda educacional, por refletir o interesse da classe dominante que domina o código curricular, que para classe popular parece indecifrável. A psicologia também exerce influência no pensamento docente ao buscar explicar os fatores que condicionam o fracasso escolar. Desse modo, compreender que diferentes teorias foram construídas, embasadas psicologia e na pedagogia, para responder as indagações sobre o insucesso escolar dos educandos tem vertentes que diferem de acordo com o momento histórico.

Nesse contexto, questiona-se a qualidade da formação docente e as técnicas de ensino, o currículo fragmentado em disciplinas formais, a transmissão e memorização do conhecimento. As diferenças sociais também provocaram estudos que afirmam que a condição social do aluno e a não adequação da escola ao contexto do educando, oriundo da classe de baixa renda provocam as “situações de fracasso”. Há ainda pesquisas que apontam a falta de participação dos pais na vida dos filhos como impulsionadora do baixo

rendimento escolar dos mesmos, afirmação refutada por autores que consideram o desconhecimento dos professores da conjectura familiar de seus alunos e que, ao contrário, a escolarização é valorizada pelos responsáveis pelas crianças. Assim, a culpabilização pela “situação de fracasso” ora recai sobre o professor e as técnicas de ensino, ora sobre o aluno e sua condição socioeconômica e emocional, ora sobre a instituição e a reprodução da ideologia dominante, ora sobre as políticas educacionais e as relações de poder dentro da escola que privilegia a cultura dominante em detrimento a cultura popular.

As pesquisas em relação às questões pedagógicas têm seu cerne na avaliação da aprendizagem. Os índices de reprovação são substancialmente elevados no 3º e 6º ano do Ensino Fundamental, fato que revela o impacto que a mudança na estrutura de ensino causa no aluno: a saída do ciclo de aprendizagem, possibilitando a reprovação e a fragmentação da aula, com um professor por disciplina. Assim, a avaliação que serve para medir o que o aluno sabe em detrimento ao que ainda não sabe favorece a exclusão, pois classifica os alunos como aprovados ou reprovados. Outra questão relevante é o currículo escolar que privilegia a cultura dominante e desconsidera o conhecimento popular, isto é, não promove a interação do conteúdo com cotidiano do educando.

Nesse contexto, embora as pesquisas demonstrem diferentes fatores que contribuem com o fracasso escolar, o discurso da culpabilização dos sujeitos que compõem o processo ensino e aprendizagem se mantém e as mudanças necessárias esbarram na resistência dos docentes em inovar suas práticas pedagógicas e empreender pedagogias ativas que possam motivar os alunos à aprendizagem efetiva por meio de metodologias que favoreçam a construção do conhecimento a partir da mediação do professor. Cabe ressaltar a heterogeneidade cultural e social presentes na sala de aula que gera dificuldades no planejamento das aulas e na aplicação dos métodos avaliativos, as precárias condições de trabalho e da formação docente, a insuficiência de recursos como fatores que colaboram para o insucesso escolar dos educandos.

Além disso, a formação inicial não tem preparado o professor para diversidade socioeconômica e cultural com que irá se deparar na Escola, pois concebe uma visão de um aluno ideal, limpo, saudável com habilidades que propiciam a aprendizagem. Idealização que se desfaz quando o docente se depara com crianças que apresentam características distintas daquelas que foram descritas.

Diante dessa realidade, alguns docentes também se desmotivam e procuram justificar o fracasso escolar como decorrência das condições socioeconômica e emocionais do aluno, o que de certa forma isenta a escola da não aprendizagem desses educandos. Dessa forma, o quadro permanece inerte: o aluno não aprende por estar desmotivado e a escola prefere acreditar no fracasso do aluno a assumir sua contribuição na manutenção de uma sociedade desigual, injusta e excludente.

É importante destacar, todavia, que a escola constitui de

local privilegiado para a formação integral do ser humano, além de favorecer a inserção social. Sendo assim, faz-se necessário empreender esforços que visem desenvolver habilidades e despertar no educando o desejo de aprender por meio de práticas pedagógicas que privilegie a investigação da realidade discente contribuindo com a intervenção metodológica adequada a cada série/turma/aluno.

## Referências

- ANDRE, M. (Org.) *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? *Rev. Bras. Estud. Pedag.*, v.27, n.65, p.76-88, 1957.
- ALVES, G.L. O seminário de Olinda. In: MARQUES, V.R.B. *História da Educação*. Curitiba: IESDE, 2008.
- ANGELUCCI, C.B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educ. Pesq.*, v.30, n.1, p. 51-72, 2004.
- BARRETO, E.S.S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cad. Pesq.*, n.14, p.97-109, 1981.
- BEISEGEL, C.R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: MARQUES, V.R.B. *História da Educação*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., p. 78, 2008.
- BRANDÃO, Z. *A inteligência educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSP, 1999.
- BRASIL/INEP. *Indicadores Educacionais*. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília, 1988. Disponível em <http://bd.camara.gov.br>.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, F. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.
- CARDOSO, O.B. O problema da repetência na escola primária. *Rev. Bras. Est. Ped.*, v.35, 1949.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 93 p.
- CHARTIER, R. As práticas da escrita. In: ARIES, P.; DUBY, G. *Histórias da vida privada 3: da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- ESTEBAN, M.T. A ambiguidade do processo de avaliação escolar da aprendizagem. In: ESTEBAN, M.T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, p.69-70, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GILES, T.R. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- HILSDORF, M.L. *Pensando a Educação nos tempos modernos*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LEITE, D.M. *O caráter Nacional brasileiro*. São Paulo, Pioneira, 1976.
- LEMME, P. *Memórias de um educador*. São Paulo: Cortez/INEP, 1988.
- LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2001.
- MARQUES, V.R.B. *Natureza em boiões: medicina e boticários no Brasil setecentista*. Campinas: UNICAMP, 1999.
- MARQUES, V.R.B. *História da Educação*. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.
- MIRANDA, M.I. *Projeto de intervenção escolar para alunos com problemas de aprendizagem na alfabetização: construção, implementação e resultados*. 2005. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V.M. Educação escolar e cultura: construindo caminhos. *Rev. Bras. Educ.*, n.23, p.157-160, 2003.
- MOREIRA, J.R. Uma experiência de educação. MEC, 1956.
- PATTO, M.H.S. *O fracasso escolar como objeto de estudos: anotações sobre as características de um discurso*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP e Fundação Carlos Chagas, 1988.
- PATTO, M.S.H. (Org.) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. Paradigmas contemporâneos de investigação didática. In: GIMENO SACRISTÁN, J. E PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Org.). *La enseñanza: Su teoría e su práctica*. Madri: Akal, 1993.
- PERRENOUD, P. Ofício de aluno e sentido do trabalho docente. In: ANDRE, M. (Org.) *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999. p.22.
- RITZKAT, M.G.B. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, E.M. et al. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DIAS SOBRINHO, J. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. In: DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VEIGA, C.G. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- VIDAL, D.G. Escola Nova e processo educativo. In: MARQUES, V.R.B. *História da Educação*. Curitiba: IESDE, 2008.