

## **CURRÍCULO E O FRACASSO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO MEDIADA POR REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PELA RELAÇÃO COM O SABER<sup>1</sup>**

Messias Dieb

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é discutir a relação entre o currículo, como um objeto que forja identidades, e o fracasso escolar, enfocando, especialmente, o papel das representações sociais e da relação com o saber nessa articulação. De acordo com as discussões aqui empreendidas, as representações que orientam muitas práticas educativas podem ser reveladoras de um currículo oculto que está sendo desenvolvido nas instituições escolares, sem que os professores possam se dar conta dessa realidade. Ademais, o artigo sugere que se identificarmos essas representações sociais acerca, principalmente, do aluno, poderemos neutralizar o currículo oculto e desnaturalizar o fracasso escolar. Para isso, propõe, tal como faz Bernard Charlot, que o fracasso escolar não existe, o que existe é uma realidade desigual, socialmente construída, distanciando aqueles que encontram dos que não encontram sentido na escola, já que esta não tem se preocupado em proporcionar uma relação com o saber satisfatório à sua clientela.

**PALAVRAS-CHAVE:** currículo; fracasso escolar; representações sociais; relação com o saber.

**ABSTRACT:** This paper treats of the relation between the programs of study, as objects that construct identities, and the learning failure, focusing, especially, the role of the social representations and of the relation with knowledge in this articulation. According to our reflexions, the representations that guide many educative practices can reveal occult programs of study that are developed by the school institutions, although the professors do not recognize this reality. In addition, this paper suggests that if we identify these social

---

<sup>1</sup> Trabalho produzido no grupo de Pesquisa LUDICE, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

representations, mainly about pupils, we will be able to reduce the effects of the occult programs of study and become the learning failure unnatural. Consequently, paper also considers, such as Bernard Charlot does, that the learning failure does not exist, it means a different reality, socially constructed and introduced between people that do not confer sense to the school, especially because the school has not worried in providing a satisfactory relation with knowledge to its community.

**KEY-WORDS:** programs of study; learning failure; social representations; relation with knowledge.

### **Considerações iniciais**

De acordo com Sá e Rodrigues (1994), a educação está relacionada tanto ao aprendizado de uma determinada cultura quanto ao processo pelo qual acontece a socialização de um indivíduo, e/ou, ainda, ao desenvolvimento das potencialidades desse mesmo indivíduo que se pretende educar. Por isso, a educação, independentemente de qual seja o ângulo ou perspectiva de sua análise, é uma atividade que intenciona a transmissão de valores, saberes, costumes e/ou crenças que, ao longo dos anos, foram acumulados e (res)significados pela humanidade, com base nos acontecimentos históricos e sociais de cada sociedade. Para um maior controle dessa atividade, o homem decidiu institucionalizá-la, criando a escola e as diretrizes que servem de base para a formação das novas gerações. A essas diretrizes deu-se o nome de Currículo. Assim sendo, parece-nos impossível falar de educação sem associá-la a essa noção.

Com base nesse conjunto de proposições, não podemos ignorar a complexidade em que a educação está inserida, o que nos leva a questionar, por exemplo, sobre os conceitos que, desde a Educação Infantil, estão sendo construídos pelas novas gerações. Não estariam esses conceitos sendo construídos de

forma distorcida e/ou preconceituosa? Sobre essa questão, somos adeptos de que o trabalho com determinados conteúdos do currículo escolar tende a carregar muitas significações. Elas se manifestam e se transmitem nas mais diferentes representações sociais, as quais podem se tornar bem mais explícitas ao atentarmos para um tipo de currículo que se realiza silenciosamente e vai se construindo, tal como os conceitos, em meio às teias de significados tecidas pelos educadores em geral, através das suas relações sócio-culturais.

Essas relações são constitutivas do que Geertz (1989) entende por cultura. Consoante o pensamento do autor, o homem se configura como um animal, constantemente amarrado às teias de significados que ele mesmo foi tecendo e que, por isso, a cultura deve ser vista “como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (p. 15). Como se pode perceber, se a educação for definida como o aprendizado de uma determinada cultura, inevitavelmente, estaremos falando da assimilação e da construção de conceitos e significações que envolvem essa cultura, ou melhor, essa teia.

Dado que os homens não são, nem histórica e nem socialmente, iguais em sua maneira de existir, é compreensível que suas diferenças sejam significadas, na maioria das vezes, de forma equivocada. É desse equívoco que surgem as opressões e as tentativas de dominação entre homens, entre sociedades, entre classes sócio-econômicas, e, sem dúvida, entre culturas. No que diz respeito a todas essas tentativas, é quase impossível não pensar que os dominantes assim se posicionam porque representam os dominados como seres inferiores e incapazes de se manterem sozinhos, precisando da inteligência privilegiada dos dominantes para guiar os dominados. Ao transpormos essas reflexões para a ambiência cultural escolar, materializada pelo currículo ao longo da

história da escola brasileira, vemo-nos inclinados a supor que muitas representações equivocadas ou preconceituosas podem ser as responsáveis pelo fracasso escolar de grande parte das crianças menos favorecidas socialmente.

Para melhor refletir sobre a suposição acima, traçamos, neste trabalho, o objetivo de se inter-relacionar as noções de Currículo e de Representação Social (RS) com vistas a uma discussão que desnaturalize o fracasso escolar, afastando do aluno a responsabilidade ou a culpa do insucesso que sempre lhe cai sobre as costas. A escolha dessas duas noções se explica pela proximidade com que podemos trabalhá-las sem, no entanto, perdermo-nos em devaneios teóricos que não nos levariam a lugar algum. Falaremos, inicialmente, sobre a idéia de currículo defendida por Silva (1999) e, em seguida, sobre a definição de RS dada por Abric (2001), por considerarmos que elas nos dão grandes possibilidades de diálogo. Concluiremos o artigo, estendendo esse diálogo às reflexões de Charlot (2000) sobre a relação fracassada que certos alunos têm com o saber escolarizado.

## **1. O currículo como um documento de identidade**

A fim de construir uma definição sobre o currículo, Silva (1999) problematiza a noção de teoria, concebendo-a como uma representação, uma descrição simbólica e, portanto, lingüística de um objeto chamado currículo. Ao inscrever-se na perspectiva pós-estruturalista, o autor afirma a impossibilidade de se dicotomizar a teoria de seus efeitos de realidade. Isso quer dizer que o que a perspectiva pós-estruturalista propõe é o desvio concernente à ênfase no conceito de teoria para o conceito de discurso, uma vez que este, ao contrário daquela, torna a descrição lingüística uma criação efetiva. Desse modo, “o objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (p. 11).

De acordo com essa problematização, o autor associa a noção de teoria às idéias de discurso e perspectiva, ressaltando que são essas idéias as responsáveis pelas várias definições de currículo que existem. Tais definições se traduzem, efetivamente, nos conhecimentos selecionados para as finalidades do ensino, as quais estão envolvidas, explícita ou implicitamente, com o tipo de homem que se pretende formar para atender a um determinado tipo de sociedade. Isso posto, Silva (1999) propõe que, sendo capaz de forjar uma identidade ou uma subjetividade que se adapta a um ideal de sociedade, não se poderia negar o envolvimento do currículo em questões de poder e de identidade cultural.

A partir dessa proposição, as teorias do currículo são, conseqüentemente, divididas, segundo o autor, em tradicionais, críticas e pós-críticas. Enquanto as teorias tradicionais do currículo se ocupam de questões mais técnicas (como transmitir conhecimento), as teorias críticas e as pós-críticas questionam a seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros, além do modo como eles são significados. A educação passa a ter uma nova perspectiva, já que a ênfase, que antes era dada aos conceitos pedagógicos de ensino e de aprendizagem, passa a ser agora deslocada para as questões de ideologia e poder nas teorias críticas, avançando, ainda mais, através dos conceitos de significação e de discurso nas teorias pós-críticas.

No pensamento de Silva (1999), tanto as teorias críticas quanto as pós-críticas corroboram para que se pense o currículo como um lugar e/ou uma trajetória que forja a identidade humana, isto é, representa um documento de identidade. Assim sendo, enquanto as primeiras enfatizam que uma melhor compreensão do currículo dá-se, impreterivelmente, com a análise das relações de poder nas quais ele se insere, mesmo que esse poder se torne descentrado, espalhado em toda a rede social, as segundas, por sua vez, apontam para os processos de significação, os quais dependem das relações de poder que se

estabelecem na sociedade, sejam essas relações concernentes ao multiculturalismo, às relações de gênero, de raça e/ou etnia.

No que diz respeito ao multiculturalismo<sup>2</sup>, o ponto de vista pós-crítico defende que as diferenças, mais do que toleradas ou respeitadas, devem ser questionadas para que não sejam, constantemente, produzidas e reproduzidas pelas relações de poder. De igual modo, faz-se necessário questionar o currículo cuja expressão é a de uma cosmovisão masculina, o qual se esquece de refletir, equilibradamente, tanto a experiência masculina quanto a feminina, pois a identidade sexual também depende da significação que lhe é atribuída. Por essa razão, um currículo crítico deve combater também atitudes homofóbicas, as quais consideram a homossexualidade como um desvio da sexualidade dominante e, hegemonicamente, normal, ou seja, a heterossexualidade. Finalmente, acerca das relações de etnia e raça, Silva (1999) salienta também a necessidade de um currículo questionador dessa construção social, evitando, por conseguinte, a redução no tratamento da problemática do racismo a uma mera questão de preconceito individual.

Podemos exemplificar essa redução com as imagens do índio e do negro que a escola tem divulgado por muitos anos como selvagens e escravos, respectivamente. Em ambos os casos, há quase sempre uma interpretação de que eles são culturalmente inferiores em relação as demais etnias. Desse modo, concordamos com Cunha Junior (1999) no sentido de que tais representações, devido a descuidos contínuos e propositais, estão submissas à produção sistemática das dominações e opressões de nossa sociedade, dificultando-nos o desvelamento de informações equivocadas e a compreensão

---

<sup>2</sup> Para aprofundar essa temática, sugerimos a leitura de Trindade e Santos (2000).

dos sentimentos de hostilidade com que são tratadas algumas parcelas da população brasileira.

Dentre essas parcelas, parece-nos que a população negra é a mais hostilizada. Além disso, uma interpretação equivocada dos costumes e das tradições da cultura negra no Brasil tem levado, segundo Souza (2004), a maior parte dos temas vinculados ao estudo dessas manifestações a nos remeter, imediatamente, aos aspectos remanescentes próprios da origem africana. Para o autor, o que se percebe é que existe uma tendência em concentrá-los nas interpretações próximas a de um imaginário voltado para a África, isto é, a de um certo afrocentrismo, através do qual tudo o que vem do negro está, necessariamente, ligado a um imaginário africano em particular. Logo, é preciso considerar, com Souza, que existem outras maneiras de os grupos negros se expressarem culturalmente.

Ele nos leva a pensar, por exemplo, nas especificidades da cultura afro-brasileira. Mesmo que esta tenha as suas inspirações e motivações enraizadas nas características africanas, ela está, sem dúvida, mesclada de outras influências que compõem a cultura no Brasil. Neste sentido, Cunha Junior (2001) também nos chama a atenção para a idéia de uma africanidade brasileira, que se refere a todas aquelas “manifestações elaboradas para pensar o Brasil, e não têm a mesma construção do afrocentrismo” (p. 12). O fato de estar baseada na afro-descendência não implica que estará centrada nela, sobretudo, porque, na história da África, muitas trocas culturais e populacionais foram realizadas com outros continentes. “As Africanidades Brasileiras são, portanto, reprocessamentos pensados, produzidos no coletivo e nas individualidades, que deram novo teor às culturas de origem” (ibidem).

São observações esclarecedoras como estas que nos levam a pensar o modo pelo qual a escola vem tratando das

questões (multi)culturais, especialmente na fase inicial da educação das crianças. Os conteúdos que se materializam nos documentos escolares, ou currículos<sup>3</sup>, muitas vezes, não são os únicos responsáveis pela formação do caráter identitário das crianças. São as ações, que não se encontram descritas nesses documentos, as idéias e os valores vigentes na cultura, em torno e dentro da escola, que, quase sempre carregados de preconceitos, vão, silenciosamente, orientando as crianças na elaboração de seus conceitos e de suas explicações sobre o mundo e sobre si mesmas.

O conjunto dessas ações, idéias e valores, repassados às crianças tanto pela linguagem como também pela organização da ambiência escola corresponde, igualmente, a um grande construtor de identidades. É o chamado currículo oculto. Dele, tendem a decorrer os motivos pelos quais, muitos de nós brasileiros, temos uma série de dificuldades em lidar com as nossas múltiplas origens étnicas, com a imensa diversidade de culturas que convivem em nosso país, e, sobretudo, em reconhecermos e combatermos os racismos, machismos, espertismos, egoísmos, e tantos outros ismos existentes entre nós (CUNHA JUNIOR, 1999). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, buscaremos apoio no estudo de Rabelo (2000) para explicitarmos, na próxima seção, um pouco mais sobre a noção de currículo oculto e relacioná-la à definição de RS. Isso se justifica porque o trabalho dessa autora demonstra algumas das atuais contradições educacionais que são muito comuns entre o dizer e o fazer dos professores<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Especialmente na educação infantil, para afastar a idéia de escolarização os currículos recebem o nome de proposta pedagógica.

<sup>4</sup> Sempre que utilizarmos a expressão *os professores*, estamos nos referindo também aos educadores de um modo geral, aos gestores e aos demais profissionais da educação que atuam dentro ou fora da sala de aula.

## **2. O currículo oculto e as representações sociais: relações possíveis?**

A pesquisa de Rabelo (2000) buscou compreender como uma escola, que se diz construtivista, utilizando-se de seu poder institucional nas mais diversas situações escolares, participa da formação do juízo moral na criança. Após algum tempo de observação e de algumas entrevistas com as professoras de uma escola, a pesquisadora percebeu que a aparente visão construtivista que permeava os discursos não se efetivava na prática pedagógica. Nossa pressuposição é a de que os profissionais dessa escola ainda não tenham se apropriado bem das orientações do construtivismo e, por isso, as ações que eles empreendem, ao invés de se fundamentarem na vertente do pensamento piagetiano, apóiam-se na RS que dela construíram e compartilham. Assim, a ação pedagógica dos professores se configura como uma prática através da qual podemos flagrar um currículo oculto. Logo, o ensino, que deveria fomentar uma aprendizagem com características colaborativas, críticas e democráticas, passa a assumir, infelizmente, contornos opostos: de conformismo, obediência e individualismo.

Baseado no exemplo dessa pesquisa, sentimo-nos à vontade para afirmar que as características do ensino de qualquer escola são marcadas por representações sociais que nela circulam. Elas são consoantes às explicações de Bourdieu e Passeron (1992), estruturadas pelo *habitus* de seus professores. Esses autores utilizam o referido conceito para se referir às estruturas simbólicas, isto é, às estruturas sociais e culturais que se internalizam ao longo da vida dos indivíduos e lhes predispõem para, entre outras coisas, elaborar as representações que orientarão as suas práticas. Se tomarmos o currículo, especialmente o currículo oculto como norteador de uma prática social, poderemos então, interpretar as tomadas de

posição simbólica dos agentes educacionais em relação aos vários objetos envolvidos na ação pedagógica, como marcas indicadoras das representações que eles constroem sobre tais objetos. Segundo Doise (2001), uma tomada de posição simbólica está sempre orientada por um princípio relacional que estrutura as relações entre os indivíduos em interação. Logo, a inter-relação entre o currículo oculto e a RS pode ser perfeitamente estabelecida, pois a última pode ser vista como norteadora do primeiro.

Esse currículo parecendo estar mais relacionado às características da ambiência educativa, especialmente escolar, do que aos conteúdos científicos pré-estabelecidos, contribui, implícita e amplamente, para a aprendizagem de diferentes conceitos inerentes à vida social, os quais se organizam na RS. Esta, configurando-se como um saber que orienta práticas, certamente, circula por entre os conceitos que são construídos durante as interações e ajuda na significação da realidade em que nos inserimos.

Por esse motivo, sugerimos que a Teoria das Representações Sociais (TRS) pode contribuir com a Educação, especialmente com a formação dos professores, no sentido de neutralizar os efeitos do currículo oculto e de nos levar à compreensão de que o fracasso escolar é uma construção social. Isso é possível porque ela é uma teoria capaz “de descrever, mostrar uma realidade, um fenômeno que existe e do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo” (OLIVEIRA; WERBA, 2001, p.107). Logo, ao identificarmos as representações sobre o aluno, por exemplo, que orientam as práticas dos professores, poderemos compreender em que medida a escola o inclui ou o exclui nas atividades pedagógicas que são pensadas para ele.

Embora tenha sido Moscovici (1976) quem elaborou a noção de Representação Social, consideramos a definição de

Abric (2001)<sup>5</sup> uma das explicações mais claras para o fenômeno. Segundo este último, a representação

é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social (p. 156).

Como podemos perceber, o autor descreve a emergência da RS e a vincula ao contexto histórico e social no qual o indivíduo se insere. Se a RS diz respeito a um produto determinado ao mesmo tempo pelo sujeito e pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido é muito difícil, quiçá impossível, percebê-la sem uma imersão nesse sistema. A imersão se faz necessária para que se capte, segundo a definição de Abric (2001), a natureza dos vínculos que o sujeito mantém com o objeto, socialmente, construído e comunicado.

Associando essas reflexões ao contexto da ação docente, a noção de RS possibilita uma desocultação da realidade e dos fenômenos que existem nesse espaço de interação. Esses fenômenos, muitas vezes, não são percebidos, posto que a prática educativa é, sem sombra de dúvidas, um território político e ideológico. Sob essa perspectiva, o saber que se encontra no currículo é fruto dos processos de disputas e de conflitos sociais, através dos quais certos conhecimentos

---

<sup>5</sup> Este autor elaborou, a partir da TRS, a Teoria do Núcleo Central (TNC). Segundo essa teoria, os elementos mais significativos da RS formam um núcleo cuja função é a de organizar todos os outros elementos e dar significado social ao objeto representado. Abric e seus colaboradores também desenvolveram uma série de procedimentos metodológicos, utilizando uma abordagem experimental para identificar e descrever os elementos da RS e a sua estrutura organizacional.

passam a compô-lo e outros não, consoante já discutimos acima. É, pois, entre esses processos de disputas e de conflitos sociais que muitas representações são construídas e/ou transformadas.

A escolha dos conteúdos que compõem o currículo sinaliza também para uma oportunidade de compreensão de como os alunos são representados pelos professores, de como estes representam a escola e seus espaços, principalmente a sala de aula, e até mesmo o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, essas representações manifestas no currículo nem sempre coincidem com as verdadeiras representações que orientam a prática da escola. Segundo Guimelli e Deschamps (2000), há na RS espécies de zonas mudas que estão relacionadas a certas normas importantes para o grupo que representa, e que, dificilmente, são expressas pelos sujeitos em situações comuns do cotidiano. Assim sendo, inferimos que seja esta a razão pela qual se justifica a existência de um currículo oculto.

Nesse caso, não podemos negar que é ele um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar, aqui entendido como o produto de uma prática excludente e, socialmente, injusta. De acordo com Trindade (2005), o modo pelo qual concebemos o significado do fracasso escolar está intimamente ligado às concepções de vida e da vida escolar, já que a relação dos sujeitos com os objetos que representam vai se construindo, constantemente, através de negociações de significados sociais partilhados. Desse modo, é fulcral que se desvende as múltiplas relações e construções de significados (vínculos) que existem dentro do espaço escolar.

Por isso, associar o currículo oculto à noção de RS se justifica dado o consenso de que o procedimento mais adequado para evitar os seus efeitos negativos é torná-lo manifesto, ou seja, é identificar as instâncias nas quais parecem opacas as intenções de quem promove o ensino. De acordo com

Silva (1999), “tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo” (p. 80). Por isso, sugerimos que se os professores e todos os outros profissionais da escola desenvolvessem o hábito de refletir sobre suas ações, seus pontos de vista sobre a realidade escolar e sobre a intencionalidade que está sempre inclusa na ação pedagógica possivelmente teríamos uma escola menos fracassada em seus objetivos de universalizar valores humanos.

O que implica considerar, com Nóvoa (1995) e Freire (2000), que a escola se constitui no lugar mais apropriado para promover a construção teórico-prática do trabalho docente. Nessa construção, dar-se-á uma formação em serviço no verdadeiro sentido do termo, carregada de todas as implicações que essa experiência possa comportar. Essa maneira de se pensar a formação do professor inaugura uma perspectiva que considera, em especial, duas dimensões: a ação e a reflexão. Essas dimensões estão de tal forma, solidárias e em uma interação tão radical que, nessa perspectiva, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente imediatamente a outra, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis (FREIRE, 2005).

Concordamos, plenamente, com os dois autores citados no parágrafo anterior porque entendemos a formação dos professores como algo que deve ser contínuo. Em adendo, defendemos que os educadores de um modo geral, assim como os alunos, também sofrem as influências de um currículo oculto em sua formação. São essas influências que o identificarão como profissionais, embora, precisemos ressaltar, que as pessoas são dotadas de uma racionalidade, a qual está sempre pronta a libertá-las de suas amarras ideológicas. No entanto, também é verdadeiro o pensamento de Sacristán e Gómez (1989) de que “o comportamento profissional dos professores está mais ligado com os efeitos ocultos das práticas e das instituições em que se formaram, do que com os conteúdos

explícitos do currículo com que se pretendeu prepará-los” (p.18).

Por esse mesmo caminho, segue a nossa reflexão em relação à formação das crianças. Destarte, na seqüência, vamos discutir com Charlot (2000) a noção de fracasso escolar, apresentando-o como algo que não existe, caso ele seja concebido como um mal que se apodera dos alunos e, que pode ser analisado externamente à própria dinâmica da sala de aula. Buscaremos, pois, nesta discussão, mostrar a ação mediadora das representações sociais entre o currículo e as muitas situações de fracasso em que se encontra uma boa parte das crianças no Brasil.

### **3. A desnaturalização do fracasso escolar**

Consoante os argumentos do pesquisador francês Charlot (2000), existem posturas diferenciadas frente à escola entre as crianças de classes médias e as das classes mais populares. Mesmo que não haja uma relação automática de causalidade, as crianças pobres apresentam um índice maior de insucesso na escola do que as de classes mais privilegiadas. Porém, o autor defende que não se pode determinar a razão do fracasso da criança, unicamente pela sua condição social, já que se constata também casos de sucesso entre as classes populares e de insucesso entre as classes médias.

Para reverter uma situação de fracasso, Charlot (2000) argumenta que o professor deve negociar significados com o aluno, fazendo-o perceber que o que está sendo ensinado tem algo a ver com ele, com suas idéias. Nesse sentido, é preciso abrir um espaço para que o aluno considere o novo saber como algo valioso para ele, através de diferentes tipos de tarefas e possibilidades de expressão. Essa iniciativa é denominada pelo autor de mobilização ao invés do que muitos chamariam de motivação. A diferença, segundo ele, é de que “a mobilização

implica mobilizar-se ('de dentro'), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ('de fora')" (p. 55). Entretanto, ele reconhece que esses dois conceitos acabam se encontrando, pois se é verdade que alguém se mobiliza para atingir um determinado objetivo que o motive a fazer algo, também o é que as pessoas são motivadas por alguma coisa que lhe pode mobilizar. Ao final dessa reflexão, Charlot sinaliza para a idéia de movimento através do qual o sujeito se engaja em uma determinada atividade.

Essa atividade é expressa através de uma categoria que o autor denomina relação com o saber. Esta representa uma forma específica de relação com o aprender, um conjunto de relações que um indivíduo ou um grupo mantém com o mundo, com os outros e consigo mesmo. De acordo com o francês, "a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo" (p. 73). Portanto, para que uma situação de aprendizagem desperte o interesse e o desejo de aprender de um aluno, o professor precisa tornar-se interessante e, desse modo, levar o aluno a mobilizar a sua atividade intelectual através do questionamento, conferindo um sentido ao novo saber que se quer ensinar.

Nesse sentido, o que Charlot conclui é que o fracasso escolar

[...] não passa de um nome genérico, um modo cômodo para designar um conjunto de fenômenos que têm, ao que parece, algum parentesco. O problema é que se tem pouco a pouco reificado esse nome genérico, como se existisse uma coisa chamada "fracasso escolar". [...] O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O "fracasso escolar" não existe; o que existe são alunos fracassados,

situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’ (p.16).

Compramos também essa idéia, pois sabemos que são muitos os fatores que contribuem para as histórias fracassadas, geralmente, em destaque nos veículos de comunicação sempre que o governo publica os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse sistema faz parte das reformas do ensino brasileiro e foi criado em meados da década de 1980, tendo como amparo jurídico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Sua função é a de avaliar o rendimento escolar em nível nacional. No ensino fundamental, por exemplo, através de uma amostragem, o SAEB avalia o desempenho escolar dos alunos das redes públicas e privadas matriculados nas últimas séries do segundo e do quarto ciclos. Além dos testes com os alunos, o SAEB aplica questionários que são dirigidos às escolas, aos diretores e aos professores.

O índice de desempenho escolar apresentado pelo SAEB tem sido, geralmente, baixíssimo. Para alguns autores, como Popkewitz e Lindblad (2001), o problema das estatísticas apresentadas pelas avaliações é que elas contêm dados os quais são tomados como sendo a própria realidade. Dessa forma, “as estatísticas constroem classes de pessoas, inventários ou perfis de pessoas que podem ser geridas” (p. 126). Assim sendo, o SAEB termina por associar o fracasso escolar à posição social que ocupa a família, à renda da população e ao acesso das pessoas aos bens culturais. Da mesma forma, a avaliação coloca o ensino em relação direta com o tamanho da sala de aula, com a formação do professor e com o material que se encontra disponível nas escolas. Ou seja, para o SAEB, o

fracasso escolar existe e tem cara, levando, destarte, a educação a ser administrada com base em seus critérios de avaliação.

Ao retomarmos a nossa discussão anterior sobre a inter-relação entre currículo e representação social, tendo como base as proposições de Charlot e as informações sobre o SAEB, podemos agora entender, de forma mais clara, como se formam as legiões de fracassados e excluídos educacionais. Tal situação se justifica por conta da “imposição progressiva [de uma] ‘leitura negativa’ do fracasso escolar e, mais geralmente, da escolaridade das crianças das famílias de categorias sociais populares” que a Sociologia<sup>6</sup>, entre os anos de 1960 e 1970, realizou, levando os docentes e a opinião pública a interpretar o insucesso dos alunos como algo diretamente dependente da sua origem social e de suas deficiências pessoais (CHARLOT, 2000, p. 19).

Inferimos que, desse momento em diante, acentuaram-se muitas imagens e muitos conceitos sobre as crianças das camadas mais pobres da população. Passaram elas a ser os mortos de fome que só vêm para a escola merendar e que, por isso, não aprendem; os pobres sem sorte que não têm muito a esperar da vida, a não ser trabalhar duro para ajudar a família, ao menos, a se alimentar; os negrinhos favelados que só conhecem a escola do crime e da droga e que, para eles, a escola tem de ser um lugar de reabilitação. Enfim, supomos que essas representações orientaram, e talvez continuem orientando, a prática de muitos professores que, ao planejarem suas aulas ou montarem seus currículos, menosprezaram

---

<sup>6</sup> Os autores que mais representam este momento da Sociologia são: Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet, Samuel Bowles e Herbert Gintis.

a humanidade, a dignidade e a capacidade criativa de seus alunos.

Imaginamos quantas dessas crianças, ainda hoje, por pertencerem aos segmentos mais populares, não se vêem como fracassadas, mesmo antes de pensarem em suas potencialidades. Não queremos dizer com isso que elas não se percebem capazes, mas também não podemos esquecer de que a ambiência escolar, o currículo oculto que nela se executa, e as representações que perpassam esse currículo, não as deixam imunes a uma pressão para baixo em sua auto-estima. O que se explica pelo fato de que não é difícil ouvirmos certas tautologias cínicas tais como a de que a causa ou a culpa da pobreza é dos pobres. Esse quadro de pensamento tem se delineado, de acordo com Fulvia Rosemberg<sup>7</sup>, como uma concepção culturalista sobre a pobreza, cujo eco no senso comum é o de que o pobre é pobre porque tem baixa escolaridade, é pobre porque as famílias são numerosas, é pobre porque não recebeu carinho em casa, é pobre porque a família é desorganizada etc. Enfim, é pobre porque é pobre e, por isso, produz e reproduz a pobreza.

Em adendo, juntemos a essas interpretações outras manifestações preconceituosas do tipo das que ocorrem quando, por alguma razão, as crianças não se sintam mobilizadas a participar de alguma atividade proposta pelos professores. Há, culturalmente, uma grande chance de que elas tenham que ouvir frases do tipo: Eu sei que você não quer nada!; Esse(a) menino(a) parece índio, parece um bicho do mato, não participa de nada!. Em casos como esse, os

---

<sup>7</sup> Observações retiradas da conferência de abertura do I Seminário do Núcleo de Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (NUDELEC) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), realizado entre os dias 25 e 27 de outubro de 2004, no auditório da FIEC – Fortaleza - CE.

professores esquecem de que eles têm, conforme nos diz Saviani (1982),

[...] uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc. que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos (p. 63).

Entretanto, ao buscar empreender essa instrumentalização, a escola precisa, tal como nos adverte Saviani, reconhecer que a sua contribuição deve estar, realmente, a serviço da emancipação das camadas populares. O contrário disso nos levará, sem dúvidas, a presenciarmos sempre os mesmos resultados revelados pela pesquisa de Dias, Zasso e Pereira (2003) em relação às representações sociais e ao imaginário de mulheres acerca da escola, com os quais reforçamos nossa tese de que são as representações sociais que mediam as relações entre o currículo e o fracasso escolar.

O trabalho das autoras mostra que a escola é vista pelos sujeitos pesquisados como uma instituição altamente excludente e distante de suas vidas. Uma outra referência é a de que a escola não cumpre o seu papel de ensinar, além de os professores nem sempre serem tidos como bons, no sentido de explicar o conteúdo ensinado. Os erros são tomados como a incapacidade de aprender e não como uma hipótese de construção de conhecimentos e, por isso, os professores também são vistos como aqueles que miram os alunos e, ao mirá-los, incluem-nos ou excluem-nos da atividade educativa. Isso revela, segundo as pesquisadoras, um imaginário, entre os pesquisados, da não possibilidade do erro como um degrau para

a aprendizagem e desta como um produto e não como um processo. Portanto, salientamos que a escola necessita acertar o passo entre o dito e o feito, entre o pensado e o ensinado para não se tornar uma instituição obsoleta e ineficaz dentro de pouco tempo.

### **Algumas considerações finais**

Conforme já foi dito, as representações sociais são reveladoras de muitos fenômenos que disfarçam uma grande quantidade de significados, tais como os do currículo oculto. À guisa de conclusão, podemos tecer algumas considerações, reforçar algumas afirmações pertinentes e fazer determinadas ressalvas que, porventura, não foram feitas ao longo do texto.

No que concerne ao currículo como um documento de identidade, indubitavelmente, não é à toa que, como povo, somos apontados por muitos como uma massa acrítica à espera de mudanças que venham pelo alto, que chegarão até nós porque um novo presidente foi eleito ou alguma nova lei foi aprovada. Esse comportamento nacional parece-nos ter sido forjado e, como bem nos adverte Coutinho (2000), é fruto de uma

determinação histórica-genética essencial da cultura brasileira, gerada dessa feita não tanto no nível do caráter dependente de nossas relações de produção, mas [...] naquele da articulação entre as classes e o poder político que foi característica da evolução histórica do Brasil. Essa problemática pode ser resumida na idéia de [...] uma ‘via prussiana’ ou uma ‘revolução passiva’. [...] As transformações ocorridas em nossa história não resultaram de autênticas revoluções, de movimentos provenientes de baixo para cima, envolvendo o conjunto da população, mas se

processaram sempre através de uma conciliação entre os representantes dos grupos opositores economicamente dominantes, conciliação que se expressa sob a figura política de reformas “pelo alto” (p. 50).

Essa constatação histórica não pode ser, a nosso ver, tomada como um determinismo identitário para o Brasil, muito embora saibamos que essa característica da nossa formação cultural possa ter permitido que muitas representações tenham surgido e ainda hoje permaneçam ocultas, orientando, no dia-a-dia das escolas, muitas práticas. Assim sendo, é possível estabelecermos uma relação entre as representações sociais e o currículo oculto, já que os dois podem se inter-influenciar, reforçando modelos de atuação profissional que se encontram cada vez mais na contramão do que se poderia esperar de uma educação sócio-democrático-construtivista e libertadora (FREIRE, 2000). Como consequência, vemos na evasão e no fracasso escolar os resultados da atuação de uma instituição excludente, a qual prefere eximir-se da sua parcela de responsabilidade, direcionando-a, totalmente, para o aluno ao invés de encarar o desafio de seduzi-lo a estabelecer uma satisfatória relação com o saber (CHARLOT, 2001).

Porém, antes de finalizarmos, queremos ressaltar duas coisas. A primeira diz respeito à importância que o estudo da RS tem para o *desvelamento* do currículo oculto. Sugerimos que a pesquisa em Educação pode beneficiar-se, amplamente, dos procedimentos teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais e encontrar respostas satisfatórias às suas questões, a partir dos subsídios que essa teoria pode fornecer em articulação com o método etnográfico, por exemplo (DIEB, 2004). Ela permite ao pesquisador compreender as interações que se estabelecem entre os indivíduos ao buscarem processar, coletivamente, um conjunto

de informações, de valores e motivações sociais acerca de um objeto de relevância social, no interior de sua ambiência cultural. Portanto, nada melhor do que nos inserirmos nesse espaço de relações para captar os múltiplos significados que são negociados durante as atividades pedagógicas.

A segunda compreende o reconhecimento ao trabalho sério e ao zelo pela educação que possuem muitos dos nossos colegas de profissão. Quando a estes nos referimos, certamente, não podemos deixar de pensar nas dificuldades que eles enfrentam e que limitam o seu empreendimento em iniciativas pedagógicas inovadoras. Isso ocorre devido às condições objetivas e subjetivas em que trabalham e às muitas nuances culturais que gravitam em torno do trabalho desses docentes brasileiros, dentre as quais podemos citar: o desprestígio e o não-reconhecimento profissionais, a precariedade nas iniciativas de formação em serviço, a má qualidade da infraestrutura física das escolas, a violência e a insegurança nas comunidades em que estas estão localizadas, a negligência do poder público, a exploração dos educadores etc.

### **Referências Bibliográficas**

ABRIC, J.C.. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino*. 3. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CHARLOT, B.. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. de MAGNE, B.. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.) *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COUTINHO, C. N. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas*. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA JUNIOR, H.. A história africana na formação dos educadores. *Cadernos de Apoio ao Ensino*, n.º 6, Maringá – PR: Universidade Estadual de Maringá (UEM), pp. 61-77. abr. de 1999.

\_\_\_\_\_. Africanidade, afrodescendência e educação. *Revista Educação em Debate*, ano 23, v.2, n.º42, Fortaleza: Edições UFC, 2001.

DIAS, C. M. S.; ZASSO, S. M. B.; PEREIRA, F. S. *As representações sociais e o imaginário sobre a cultura da escola no processo de alfabetização de mulheres*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/1803p.htm>>. Acessado em: 20 jan. 2003, 16:32: 05.

DIEB, M. H. As representações sociais e a pesquisa em educação. In. *VI encontro regional interdisciplinar de estudos e pesquisas em representações sociais: perspectivas metodológicas e novas vertentes*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará/GREPRSI, 2004. p. 37-38.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-203.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, C.. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUIMELLI, C. ; DESCHAMPS, J. C.. *Effets de contexte sur la production d'associations verbales: Le cas des représentations sociales des gitans*. Cahiers internationaux de psychologie sociale. p. 47-48, 3-4/2000, p. 44-54.

LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

MOSCOVICI, S.. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. In. \_\_\_\_\_. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

OLIVEIRA, F. O. de; WERBA, G. C.. Representações Sociais. In. STREY, M.N. et alii. (Orgs.) *Psicologia Social: livro texto*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 104-117.

POPKEWITZ, T.S.; LINDBLAD, S.. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

RABELO, M. L. *Busca da autonomia moral como proposta da educação: experiência em uma escola cooperativa de Fortaleza - CE*. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará (UFC), 2000.

SÁ, M. I. P. de; RODRIGUES, R.M. Desenvolvimento e educação. *Revista Educação em Debate*. Ano 16. nº 27 a 28. Fortaleza: Edições UFC, jan./dez. 1994. p. 13-30.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉS, A. P. *La enseñanza: su teoría e su practica*. Madri: Akal Universitaria, 1989.

SAVIANI, D.A. Escola e democracia: para além da teoria da vara. *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, 1982, p. 56-64.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, J. *A construção da identidade a partir da dança e da religião*. Os urbanistas. *Revista de Antropologia Urbana*. Ano 1, vol. 1, nº 1, julho de 2004.

TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. dos. (orgs). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRINDADE, A. L. da. *Diversidade cultural e fracasso escolar*. Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org/azoilda.html>>. Acessado em: 22 jun. 2005.