

METODOLOGIAS ATIVAS E FRACASSO ESCOLAR

Marcos Cotrim de Barcellos

RESUMO- “Ativas” ou não, as metodologias sempre arrancam de um estatuto epistemológico, que assinala qualquer empenho pedagógico, e de uma fundamentação antropológica que lhe dá sentido. Normalmente, a prática docente ignora esse pressuposto, o que pode ser reforçado pela gestão muito pragmática dos processos de ensino-aprendizagem imposta, ora pelas condições econômicas a que as instituições de ensino se submetem, ora pelos cometimentos ideológicos que assumem o controle das políticas educacionais. A importância de se esclarecer a fundamentação epistemológica das metodologias em ambiente pedagógico remete-nos ao escopo da filosofia da educação em diálogo com a história recente da educação no Brasil, especificamente à figura de um educador que debateu o tema da metodologia enquanto gestor e pensador. Dom Lourenço de Almeida Prado, OSB, ex-reitor do Colégio São Bento do Rio de Janeiro, é um dos críticos mais consistentes da chamada “metodomania” que seduziu as propostas pedagógicas brasileiras a partir dos anos 1970, e que parece não contar nos escassos debates contemporâneos em torno da questão metodológica.

Palavras-chaves: Metodologia. *Habitus*. Dom Lourenço de Almeida Prado.

Abstract- "Active" or not, methodologies always start from an epistemological statute, which signals any pedagogical commitment, and an anthropological foundation that gives it meaning. Normally, the teaching practice ignores this assumption, which can be reinforced by the very pragmatic management of the teaching-learning processes imposed, sometimes by the economic conditions to which the educational institutions submit, or by the ideological commitments that take control of educational policies. Debating the importance of clarifying the epistemological foundation of methodologies in pedagogical environment refers us to the scope of the philosophy of education in dialogue with the recent history of education in Brazil, specifically to the figure of an educator who discussed the theme of methodology as manager and thinker. Dom Lourenço de Almeida Prado, OSB, former rector of the São Bento College of Rio de Janeiro, is one of the most consistent critics of the so-called "metodomania" that seduced Brazilian pedagogical proposals from the 1970s onwards, and who seems not to count amongst the contemporary debates about the methodological question.

Keywords: Methodology. *Habitus*. Dom Lourenço de Almeida Prado.

1 INTRODUÇÃO

Temas metodológicos pertinentes à esfera educacional vêm sendo tratados, nos últimos seis anos, dentro do quadro motivacional suscitado pela crise de qualidade da educação brasileira, que teria como solução as chamadas “metodologias ativas”. Longe de ser apresentado como um objeto de debate, o tema ganhou a dimensão de uma proposta consolidada, um produto pedagógico divulgado e vendido sob os auspícios do Consórcio STHEM/Brasil¹, de maneira significativamente disseminada.

Segundo seu presidente:

¹ STHEM (em inglês: *Science, Technology, Humanity, Engineering and Mathematics*) é o acrônimo designativo de uma marca comercial que atua no mercado educacional brasileiro e cujo principal produto é um sistema didático-pedagógico que pretende incidir sobre “o papel da educação superior e a importância da inovação em relação à qualidade da educação.” Como credencial, seu sítio oficial anuncia que o “Consórcio STHEM Brasil passa pela parceria com o Programa Acadêmico e Profissional para as Américas – LASPAU, afiliado à Universidade de Harvard, que tem se dedicado à missão de fortalecer o ensino superior no Hemisfério Ocidental desde sua fundação em 1964.” Disponível em: < <http://sthembrasil.com/o-que-e-sthem/>>.

O Consórcio STHEM Brasil, que é uma Rede, nasceu em 2013, por meio da iniciativa de 11 IES, liderada pelo Centro Universitário Salesiano de Lorena (SP), com o objetivo de investir na formação de professores, fortalecer o engajamento e melhorar o aprendizado dos estudantes, através das metodologias ativas.

Em 2016 o Consórcio STHEM Brasil chegou a 44 IES, presentes em 11 Estados do Brasil. Mais de 4500 professores passaram pelo processo de capacitação. Instituições Consorciadas criaram Núcleos de Formação Docente, repensaram o processo de ensino e aprendizagem, o currículo, a infraestrutura e o próprio projeto acadêmico institucional.²

Ora, o processo de desenvolvimento das ações do Consórcio concentra-se em larga medida na venda de ferramentas de planejamento, execução e avaliação docentes com alto teor de tecnologias agregadas, tendo como público-alvo instituições de ensino superior, ditas “particulares” ou “comunitárias”, que, no passado recente, têm sido competidoras do sistema público de educação. O fato sugere o cenário de uma rivalidade que extrapola o foro comercial e se imbuí de traços ideológicos, o que, não obstante esteja fora do escopo desta comunicação, revela algo do arcabouço teórico não-expresso dessa agressiva campanha de *marketing* em favor das metodologias ativas.

Assim sendo, nosso problema de pesquisa é tornar explícito esse pressuposto epistemológico-antropológico e daí tirar três conclusões de ordem prática.

Para tanto, faremos a análise de dois livros que abordam o tema em sua propositura teórica, deixando em plano secundário o contexto histórico em que foram publicados, ainda que esse contexto nos traga algumas diretrizes a serem consideradas no momento conclusivo do artigo. Trata-se de “Educar: Ensinar a pensar, sim, conscientizar não” (1991) e “Educação para a democracia” (1997), escritos por Dom Lourenço de Almeida Prado³.

Temos por relevante o presente estudo por trazer à consideração do simpósio uma abordagem tão pouco utilizada para apreciar o tema quanto fundamental para tratá-lo com o cuidado que suas implicações ético-políticas obviam. De fato, a dimensão estratégica da educação nacional e sua dependência da formação de gestores capazes de interpretar o fenômeno da super-valorização das componentes metodológicas dos processos de ensino-aprendizagem nos parecem evidentes. Esperamos que daí decorra uma inserção do debate, que à primeira vista parece ser meramente técnico, no horizonte de questões estratégicas,

² REIS, Fábio Garcia dos. Palavra do Presidente. Disponível em < <http://sthembrasil.com/o-que-e-sthem/>>. Acesso em 17/06/2019.

³ Nelson de Almeida Prado (1912-2009), médico de formação, ingressou no Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro em 1940, tendo assumido o nome religioso de Lourenço, como é conhecido autoralmente. Tornou-se reitor do Colégio São Bento por 40 anos, e integrou o Conselho Federal de Educação no anos 1980.

questões essas que possuem, naturalmente, influência na formação das lideranças que tomarão em conta a dimensão geopolítica dos problemas educacionais.

Apresentaremos o conceito de *metodomania* no âmbito das duas obras citadas, relacionando-o com as “metodologias ativas” e concluiremos elencando três linhas de ação pedagógica a título de contribuição ao debate.

Metodomania é um neologismo usado por Dom Lourenço de Almeida Prado (1991; 1997), por muitos anos reitor do Colégio São Bento, do Rio de Janeiro, e um dos responsáveis pelo êxito do ensino ali ministrado. Esse discípulo de Jacques Maritain produziu uma pequena mas muito densa obra de reflexão sobre o socratismo educacional, baseada no pensamento aristotélico-tomista do mestre francês. Aqui encontramos nosso referencial teórico.

Com tais premissas, criticou o iluminismo, o marxismo e o utilitarismo como fundamentos equivocados de uma educação que se proponha respeitar a dignidade da pessoa humana, promover a realização do sujeito e inseri-lo como cidadão prestante na esfera das responsabilidades públicas, políticas e laborais. Tendo presentes tais fins, abre-se a questão metodológica de como organizar institucionalmente a educação dos jovens e, nessa tarefa, como adequar pedagogicamente as dinâmicas de ensino-aprendizagem. Parte de seus argumentos aponta para o “vício” da *metodomania*, que seria comum às três filosofias criticadas. Tal vício seria primeiramente intelectual, depois moral.

Dom Lourenço insere a esfera pedagógica, onde a questão do método tem seu lugar corrente, no âmbito da definição clássica de educação, na qual o conceito de *habitus* é central.

Ora, na escola de Maritain (1968), educar é aperfeiçoar as potencialidades, virtualidades da pessoa: seja teoricamente (ciência), seja moralmente (práxis) ou tecnicamente (arte). Se na ordem tradicional, defendida pelo filósofo, as deliberações e decisões se escoravam na prudência do governante, na ordem moderna tudo dependerá dos procedimentos tecnológicos. Para tanto, substitui-se a figura do sábio pela figura do perito como autoridade condutora dos processos. Em vez de “*ars cooperativa naturae*”, educar será a intervenção sobre uma presumida *tabula rasa* dependente completamente do método: metodologia. Em vez de cura (cuidado) e cultivo, será construção e modelagem. A principal crítica de Dom Lourenço será quanto à degradação da pessoa humana neste processo, que retira dos fins da educação a liberdade e a realização pessoal que dependem, segundo ele, da aquisição de *habitus*. O autor elabora sua crítica ao discutir problemas éticos e axiológicos pertinentes à

escola, evocando o Maritain de *Art et Scolastique* a fim de criticar o cartesianismo larvado em nossa cultura pragmática. Afirma:

A história começa muito longe, mas há uma figura particularmente significativa para essa destruição do *habitus*, para a negação real dessas qualidades, desses acréscimos espirituais que agilizam a inteligência, e lês dão plenitude. É o celebrado Descartes, no seu conhecido Discurso sobre o Método. Propõe ele uma Ciência Universal, que permite, “mesmo aos que não estudaram, o entendimento das coisas”. Descartes concebe o método como um meio infalível e fácil de fazer chegar à verdade os que não estudaram e a gente do mundo. [...] uma “acefalia espiritual”, isto é, a uma lógica e a uma linguagem cuja propriedade mais maravilhosa é de dispensar de pensar (PRADO 1991: 234-5).

Para Prado (1991:235), “a metodomania é uma das doenças da educação moderna”, que se expressa, não somente no desequilíbrio de um “pedagogês” que dificulta a comunicação entre os principais atores do universo educacional – familiares, professores, gestores –, senão também revela o pragmatismo de base que corrompe a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. De um lado, pondera ele, a metodomania multiplica as instâncias da burocracia escolar, deslocando a autoridade do ensinar, que era afeta mormente ao professor, para uma rede de especialistas que operam múltiplos conselhos e comissões. O novo formato – que Prado considera nascido na Lei 5692/71 –, por outro lado, acarretaria um decréscimo da responsabilidade do estudante em face dos conteúdos, que deixam de ser fundamentais (PRADO 1991:235). Desta forma, os processos e os meios, os métodos e os recursos passariam a absorver crescente e paulatinamente a dinâmica escolar em detrimento da formação do estudante, que se caracteriza, exatamente, por ser o indivíduo capaz de se qualificar mediante a aquisição do *habitus*.

Assim, o *como* passa a prevalecer sobre o *quê*, deixado cada vez mais na imprecisão o papel específico do aluno e sobrecarregando o professor, a quem se passou a atribuir a tarefa de levar o aluno a aprender; portanto, a tarefa de aplicar metodologias inovadoras que estimulem e valorizem as particularidades do discente. A invenção, nesse contexto, de um aluno-não-estudante, teve consequências que Prado identifica 20 anos após a lei em causa: o aluno perde a noção de que é ele quem aprende; o livro didático passa a ser descartável e se transforma numa espécie de roteiro de aula pronto; os trabalhos em grupo favorecem o acesso à informação, mas não ao conhecimento (PRADO 1991:237-8).

O autor extrai daí algumas consequências que podem explicar o fracasso escolar. Começa relacionando a desimportância dos conteúdos ao desprestígio docente do professor. Se “a função da escola é mais promover a socialização da criança e do adolescente, para a

qual o ensino é mera oportunidade”, surgem as críticas de que a escola “não tem ressonâncias na vida”, e que o professor “é uma figura ridícula que leva a sério coisas inúteis” (PRADO 1991:238). Assim, sobre os ombros do professor passou a pesar o ônus de aprovar a todos, de “recuperar” a todos, uma vez que os objetivos sócio-econômicos da escola – hoje, a 20 anos da época em que se escreveram essas páginas, diríamos “inclusivos” – seriam mais relevantes do que os objetivos instrucionais. Mais: seriam quase hegemônicos, se levarmos em conta que o terreno da educação escolar é suscetível de manipulações ideológicas diversas. Entre elas, o autor percebe a desconstrução dos papéis instrucionais do adulto e do professor, eu passaram a ser identificados como “opressores” interferindo com sua suspeita autoridade nas “liberdades” discentes que foram associadas à “classe oprimida” (PRADO 1991:242).

Ainda em linguagem de hoje, estaria em curso dentro da ênfase nas metodologias um “empoderamento” do aluno-não-estudante. Aqui se imbrica a principal justificativa da metodomania: o apelo à “democratização do ensino”. O conceito bem desenvolvido por Prado (1997) ganhou proporções dignas de nota ao tangenciar o sentido da educação baseada no *habitus*; um sentido que modificou a noção mesma de democracia e de educação, mediante um dos principais corolários da metodomania: o igualitarismo.

Prado assinala o desprestígio da carreira do magistério como decorrente da subvalorização do docente como um funcionário que justifica sua função social nos escopos do “escolanovismo”, no qual “o professor tem a tônica de sua formação na habilidade em funcionar como animador de debate em uma classe ativa [...] à custa da diminuição do conteúdo: o professor fica sabendo *como* ensinar, mas ignorante *do que* vai ensinar” (PRADO 1991:241). Tal rebaixamento está associado ao utilitarismo, pondera o autor, refletindo que aí se encontra um aviltamento não só do professor, mas do homem mesmo, que “deve ser educado para ser ele mesmo, para ser livre, não para ser reduzido ao meio de produção” (PRADO 1991:242). Essa crise dos fins da educação revela a desumanização da escola, num horizonte de democratização igualitária do ensino e da gestão escolar, bem como da universalização do acesso à escola, que, segundo o autor, rompem com paradigmas de qualidade a ponto de comprometer o mínimo fundamental acesso à cultura e suas competências básicas numa sociedade moderna. “A solução não pode ser baixar o nível da escola” (PRADO 1991:245).

Desta maneira, a *metodomania* não se circunscreve apenas ao âmbito, pretensamente neutro, da técnica didática ou da epistemologia, mas revela uma essencial alteração da

concepção de ser humano e dos fins da educação que lhe convêm. O igualitarismo e o “horror ao *habitus*” inerentes às metodologias ativas, portanto, inviabilizam de saída o objetivo primordial da educação que é aperfeiçoar, tornar o aluno melhor, diferenciado, qualificado.

Prado formula o problema metodológico desde a conhecida oposição entre “escola tradicional” e “escola progressista” que “agiganta os meios por ter perdido o endereço do fim da educação” (PRADO 1997:143). O utilitarismo levaria ao “delírio de métodos e processos”, sinal de uma “antiintelectualismo” que “tem horror ao saber pelo saber, preferindo o saber prático, o saber fazer, de tal modo que tudo se concentra no entretenimento”, sob o pretexto de que “a função da escola não é fazer conhecer, mas „aprender a aprender“.” Ora, assevera o autor, esse aprendizado do pensamento é formal, e precisa ir adiante e se aplicar às coisas do mundo real. Ele, no entanto, não avança na análise pedagógica da *metodomania*, que nos daria a dimensão das perdas embutidas nas chamadas “metodologias ativas.”

É preciso ressaltar que essa questão, colocada a uma século XX que viu a industrialização e a urbanização se globalizarem, demandando escolarização de massa, essa questão foi colocada no interior do debate entre escola tradicional e escola progressista, sim, como quer Prado. Com seu ideal de espontaneidade da criança, espécie de otimismo antropológico que preconiza “respeito” (!) ao seu ritmo, suas preferências, e validando a didática lúdica e “interessante”, que dá toda a liberdade à criança na construção do seu saber, nada deve impôr, sob pena de ser tachada de “autoritária”. Ora, autores contemporâneos como francês Gilles Lipovetsky (2019) reconhecem que estas pedagogias estão na origem do fracasso na aquisição de conhecimentos. Seu estudo sobre a sociedade da sedução seria um caminho para passarmos do “horror ao *habitus*” de Prado à compreensão do fracasso escolar.

Diz Lipovetsky:

O fracasso das pedagogias modernas [...] é flagrante, pois não permitem nem a aquisição de competências escolares elementares nem a redução das desigualdades sociais e da influência do meio de origem sobre os alunos. [...]

Fomos demasiado longe na eliminação dos métodos tradicionais de transmissão que são necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita, para adquirir os mecanismos necessários ao bom exercício do pensamento (LIPOVETSKY 2019:347-348).

Para ele, “isto não significa os apelos ao regresso da escola de outrora”. Mas é inegável que o sucesso educacional das gerações passadas se deveu ao paradigma clássico, argumenta ele, que de acordo com Prado se baseava na psicologia do *habitus*. Prossegue:

A aquisição dos saberes abstratos e cultivados exige necessariamente esforços perseverantes, disciplina intelectual, repetição, exercícios geralmente fastidiosos. Nem tudo deve ser lúdico e atrativo: o trabalho difícil, metódico e organizado dos alunos é necessário para transmitir o patrimônio dos saberes e desenvolver as capacidades de intelecção de todos (LIPOVETSKY 2019: 349).

A assertiva no sugere pontos de interesse a respeito do fracasso da educação brasileira. Primeiro, é inegável que as “pedagogias libertadoras” e os processos de inclusão baseados nas estatísticas sociológicas têm assinalado a educação brasileira há quase cinco décadas. Metas de produção e de salvaguarda de direitos fundamentais vêm atingindo metas quantitativas, realizando utopias igualitárias que Lipotevsky (2019: *Introdução*) avalia como derivadas de uma antropologia da sedução, isto é, os destinatários dos processos educacionais são tomados, antes de tudo, como “consumidores”. Desta forma, a natural tendência do homem a “agradar e tocar” teria sido reduzida a formas muito primitivas e imediatas de satisfação, que impedem – dizemos nós, a partir de Prado – a aquisição do *habitus*. Ora, o *habitus* é um “patrimônio espiritual” que “diversifica”, “torna um diferente do outro”, pelo que “a sociedade moderna, igualitarista, tem horror ao *habitus*, tem horror a esses títulos de nobreza metafísica que qualificam as pessoas” (PRADO 1997: 145; 147). Portanto, estamos lidando, aparentemente, com causas do fracasso escolar que possuem uma dimensão ética que está suposta ao debate técnico-pedagógico.

A ética igualitária, que domina os pressupostos educacionais hoje transcritos em termos de *direitos fundamentais*, invalida os recursos pedagógicos concebidos ao longo de milênios com a finalidade de levar o aluno a adquirir *habitus*. Essa deslegitimação só se agravou com a pauta da inclusão digital, posto que o problema do fracasso escolar deixou de ser apenas objeto de um debate sobre métodos para perder o sentido diante da naturalização das mídias em rede. Esse mundo em rede instaurou um processo de superação do debate *moderno* entre tendências pedagógicas que marcou o século XX e é avaliado por Lipotevsky (2019: 351): “Ao peso da aquisição tradicional dos saberes, sucede uma aprendizagem „informal“, fragmentada e descontínua, que permite menos submissão ao discurso do mestre, mais interatividade e autonomia dos alunos que se tornam assim „agentes das suas próprias aprendizagens“”. Esse diapasão pós-moderno caracteriza as metodologias ativas, levando o estudante a adquirir uma cultura fragmentada que, no limite, nega a própria escola como ambiente de organização de saberes e sua vinculação com a sociedade histórica da qual faz parte e pela qual deveria ser responsável segundo o mais imediato conceito de justiça: dar a cada um o que é seu.

A ruptura com as linguagens e referências simbólicas vinculantes conduz à perda do sentido de pertencimento e suas correlatas responsabilidades éticas, como critica Lipovetsky.

[...] não podemos abandonar a escola clássica, a única capaz de fornecer os conhecimentos básicos para saber ler, escrever, contar, exprimir-se corretamente, argumentar, expor com correção e rigor as ideias. Não enterremos demasiado depressa as práticas metódicas de aprendizagem, que, baseadas na repetição, na memorização, na transmissão das referências fundamentais, são tão indispensáveis como o eram no passado. A liberdade do espírito e a formação das mentes “bem feitas” exigem a perpetuação de alguns métodos clássicos “estritos”, mais necessários que nunca numa época de excrescência dos dados e de dispersão “googlizada”. É ilusório pensar que as navegações na Internet estão à altura desta exigência e que são capazes de assegurar a aprendizagem do rigor intelectual, bem como o domínio das normas da expressão oral e escrita (LIPOVETSKY 2019: 354).

A transformação da massa crescente de informações em conhecimento e competências variadas necessitaria da aquisição do *habitus*. Uma educação centrada no método convém mais ao adestramento do que ao ensino, conduzindo a automatismos que formam imitadores, afirma Prado (1997:146). A distância entre ensino e adestramento é significativa na apreciação de possíveis fatores que expliquem o fracasso escolar.

Dessa maneira, encaminha-se a conclusão dessas considerações, propondo como pista para equacionar o problema do fracasso escolar, primeiro a crítica pontual da premissa igualitária. Seja devido à demagogia política que manipula o natural desejo de prestígio social conferido pela titulação acadêmica, seja por conta de injunções econômicas que fazem do aluno um “cliente”, o igualitarismo não permite a transformação do aluno em estudante. Em outras palavras, não faz da escola um lugar de formação dos *habitus*. Isso exigiria considerar que qualquer educação digna desse nome, na medida em que qualifica, aperfeiçoa, também elitiza. É preciso, pois, alterar o imaginário social que desvaloriza as elites em nome de uma igualdade impossível ou para responder, temerariamente, àqueles que se sentem “vítimas” das condições sociais e econômicas de oferta de vagas no sistema educacional.

Em segundo lugar, para se restituir à escola o papel de promover os estudos, formar o estudante, será preciso reconhecer o *habitus* fundamental que opera tal qualificação. Trata-se de retomar a alma da escola, aquele conjunto de ordens e de ritos de ensino-aprendizagem que foi chamado de “estudiosidade”. Parte integrante do *habitus* da temperança, estudiosidade não significa apenas dedicação, aplicação ao estudo, mas aquela disposição do espírito que modera a dispersão do interesse e o falecimento da concentração. A ela se opõem dois vícios: por excesso, o da curiosidade (ânsia imoderada de conhecimentos); e por defeito, a preguiça ou negligência na aquisição de conhecimentos necessários ao cumprimento do dever.

Aqui, vale citar Tomás de Aquino:

[...] o objeto da temperança é moderar o movimento do apetite, a fim de não buscar com excesso o que é naturalmente desejado. Ora, assim como o homem naturalmente deseja os prazeres da mesa e do sexo, pela natureza do seu corpo, assim, a sua alma naturalmente deseja conhecer; por isso, diz o Filósofo, que todos os homens naturalmente desejam saber. Ora, a moderação desse apetite é o objeto da virtude da estudiosidade [...] está compreendida na modéstia.

Como diz o Filósofo, para o homem tornar-se virtuoso, há de contrariar aquelas inclinações a que, sobretudo, o impele a natureza. E daí resulta que [...] o mérito da virtude da temperança, [consiste] em refrearmos de certo modo os prazeres da carne. Mas, relativamente ao conhecimento há em nós uma inclinação contrária. Porque, pela nossa alma somos levados a desejar o conhecimento das coisas; e, assim, é louvável refrearmos esse apetite, para não buscarmos com excesso o conhecimento delas. Mas, pela sua natureza corpórea, o homem se inclina a fugir do trabalho de buscar a ciência. Quanto ao primeiro ponto, pois, a estudiosidade consiste em refrear; e faz parte da temperança. Mas, quanto ao segundo, o mérito dessa virtude consiste na força da aplicação empregada para obtermos a ciência; e disso tira ela a sua denominação (ST 2ª 2ª q.166, a2).

Como se pode ver, a oferta maciça de informações atinge antes de tudo a curiosidade, mas não forma o estudante. É fácil de se entender que a multiplicação de apelos visuais etc. num ambiente de pouca seletividade, sem a prévia edição feita pelos tradicionais meios de censura e seus critérios de qualidade, favorece a ruptura com toda disciplina discente. De fato, observa Tomás que “a estudiosidade não recai diretamente sobre o conhecimento intelectual, mas, sobre o desejo do conhecimento e o esforço [...] por alcançar a verdade.” Assim sendo o fracasso escolar não será superado por metodologias que reforcem a indisciplina discente favorecendo a curiosidade, “vício que consiste na desordenação mesma do apetite e do estudo, na aprendizagem da verdade” (*Loc. cit.*).

Em terceiro lugar, é necessário possuir um perfil do aluno ingressante, que seja capaz de configurar o que se poderia preliminarmente chamar de *potencial de estudiosidade*. Os fatores sócio-culturais e a escolarização anterior certamente interferem no aproveitamento escolar, concebido como aquisição do *habitus*. Em decorrência disso, considerando o fracasso escolar como a incapacidade total ou parcial do aluno tornar-se estudante, urge proceder a estudos sistemáticos sobre as causas que estiverem ao alcance de uma análise preliminar.

Como pistas para maturação de uma hipótese de trabalho, o exposto até aqui pode sugerir: 1) Estabelecer indicadores capazes de esboçar o potencial discente do aluno mediante a identificação de uma “vocação básica”, entendida como predisposição dominante para aquisição de competências teóricas, práticas ou técnicas; 2) Testar as hipóteses da proveniência, valorização do estudo sistemático e cultura superior familiar; 3) Avaliar a

capacidade de organizar as informações disponíveis segundo critérios de relevância e efetividade para o aprendizado, a nível de aluno e de matriz curricular.

Um pesquisa qualitativa e aplicada seria capaz de produzir séries anuais durante 4 anos (Enad), devendo concomitantemente desenvolver ferramentas de interpretação que atuem no desempenho discente do ingressante.

Bibliografia

ALMEIDA PRADO, Lourenço, Dom. *Educar – Ensinar a pensar, sim, conscientizar não*. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

_____. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LIPOVETSKY, Gilles. *Agradar e tocar – Ensaio sobre a sociedade da sedução*. Lisboa: Ed. 70, 2019.

TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica*. Tradução de Alexandre Corrêa. 2ª ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, Livraria Sulina Editora; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1980.