

# *Revista da Graduação*

---

Vol. 6

No. 1

2013

21

---

**Seção:** Faculdade de psicologia

**Título:** FRACASSO ESCOLAR: ANÁLISE E PROCESSO DE  
TRANSFORMAÇÃO

Autor: CIBELE NEME COSTA MARIANI

Este trabalho está publicado na Revista da Graduação.

ISSN 1983-1374

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/13782>

## **Fracasso Escolar: análise e processo de transformação**

Cibele Neme Costa Mariani\*

**Resumo:** Este artigo discute a produção do chamado "fracasso escolar", dando visibilidade a outras instâncias além das relações explicativas de causa-consequência. O resultado da avaliação do aluno o tem posicionado hierarquicamente na escola, sendo parte constituinte de sua forma de compreender o mundo e a vida. Por isso, intenta-se neste trabalho a problematização dos modos instituídos de pensar e debater as dificuldades, abordando dimensões transdisciplinares que compõem a relação com o saber. Através dos diversos diálogos surgem possibilidades de potencializar aquilo que o fracasso escolar pode desvelar, construindo formas de pensar e transformar com a diferença.

**Palavras-chave:** fracasso escolar, transdisciplinaridade, problematização, educação

## **School Failure: analysis and transformation process**

**Abstract:** This article discusses the production of so-called "school failure", giving visibility to other instances besides the explanatory relations of cause-consequence. The result of the evaluation of the student has positioned him hierarchically in school, being a constituent part of their way of understanding the world and life. Therefore, this paper attempts to problematize the established ways of thinking and discussing the difficulties, approaching transdisciplinary dimensions that compose the relationship with the knowledge. Through several dialogues arise possibilities to potentiate what school failure can reveal, building ways of thinking and transform with the difference.

**Key words:** school failure, transdisciplinarity, problematization, education

---

\* Acadêmica da Faculdade de Psicologia da PUCRS. E-mail: cibele.mariani@hormail.com

## Introdução

O tema "fracasso escolar" tem sido amplamente discutido em pesquisas no Brasil e no mundo (ANGELUCCI, KALMUS, PAPARELLI, PATTO, 2004; SOUZA, 2003), transbordando em meio aos muitos desafios da Educação e se encontrando com outras áreas, como a Psicologia, na busca por estratégias de enfrentamento para este fenômeno que é simultaneamente arcaico e contemporâneo.

Ao lembrarmos as vozes queixosas que desabafam com estranhos, comentam o noticiário ou assombam em reuniões e organizações, parece haver na população brasileira uma sensação compartilhada de que a educação está "ruim". De fato, confirma-se tal desconforto com os dados estatísticos gerados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outros meios de pesquisa reconhecidos. A leitura acerca do material do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: Programme for International Student Assessment - PISA) aponta que o Brasil ocupa, atualmente, o 53º lugar em educação, entre 65 países avaliados (BRUINI, 2012). Tem sido visíveis resultados alarmantes em provas padronizadas como o ENEM (Exame Nacional e Ensino Médio) e a Prova Brasil (dirigida ao Ensino Fundamental), apesar das apreciações "controversas" sobre esses sistemas de avaliação (SOUZA, 2003). Sucodem, assim, as críticas sobre o investimento econômico rarefeito que o Estado dirige à Educação, registrado no visível sucateamento das estruturas escolares e nas reivindicações incessantes do magistério.

Em contrapartida, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou uma pesquisa na qual, no período de 2007 a 2010, a série *Aprovação, Reprovação e Abandono* no Ensino Fundamental brasileiro teve alterações significativas em suas taxas. Porém, com uma aproximação aos dados, um fato curioso aparece: os índices apontam melhorias. "As estatísticas mostram que, há alguns anos, o Brasil teve avanços no acesso, embora ainda não possa dizer que não há crianças fora da escola" (IRELAND, 2007, p. 17). Perturbam, então, algumas dúvidas: Que educação estão tendo estas crianças *dentro* da escola? Tem elas permanecido e concluído a escolarização obrigatória com qualidade?

O direito à educação e a democratização da escola estão vinculados a movimentos mais amplos associados à busca de condições de igualdade na

sociedade (ESTEBAN, 2008). Dessa forma, a obrigatoriedade da escolarização ocorreu em períodos diferentes ao redor do mundo, fazendo com que trabalhadores em educação vivenciassem as mudanças devido à chegada de milhares de crianças às novas e antigas instituições. Estes deveriam desempenhar a função social solicitada pelo Estado de "transmitir para as novas gerações o conhecimento acumulado pelas gerações que as antecederam" (GARCIA, 1985, p.18).

É possível identificar alguns interesses depositados na educação ao focar-se o período da ditadura de 1964 no Brasil. Sua administração era um investimento, voltado para a profissionalização de massas e inserção operacional e acrítica no mercado de trabalho. Logo, o ensino era espaço para favorecer o desenvolvimento econômico, com marcas da hegemonia do pensamento técnico-científico na época (ANGELUCCI, 2004).

Com o intuito de atingir expectativas governamentais, foram convocados especialistas e trabalhadores em políticas educacionais para determinar modificações nas características estruturais e de funcionamento do sistema escolar. Dispos-se assim, por exemplo, a obrigatoriedade da escolarização de oito anos e a eliminação do exame admissional na quinta série (GOUVEIA, 1981). Essas medidas adotadas são práticas sociais que revelam posicionamentos políticos e projetos para a vida coletiva. Portanto, cabe refletir as concepções de sujeito e de mundo estão encortinadas nessas estratégias e alterações legislativas. Que objetivos se tem com a educação formal de um povo? E mais: Como as transformações na escola afetaram e afetam as pessoas?

Medidas como estas compõem parcialmente o cenário da educação brasileira, de modo que a oportunidade de acesso ao pensamento conceitual implicou a incorporação do modelo técnico-científico, corroborado pelo paradigma da ciência moderna nas instituições escolares. Este se sustenta no determinismo das leis universais, tendo como princípios objetividade, cientificidade, linearidade finalista e verdade (BARROS, 2000). A racionalidade deste modelo de pensamento se naturalizou largamente no País em espaços de ensino e, apesar dos debates e atualizações no contemporâneo, ainda é pouco contestada.

Ao mesmo tempo em que se democratizava a escolarização, pesquisadores e intelectuais da área debruçaram-se sobre denúncias do cotidiano escolar, comumente centradas no comportamento de estudantes que não se adequavam ao padrão de qualidade e normalidade. Assim, tornou-se visível uma forte preocupação diante das

"defasagens" e "lentidão para aprender" de alguns alunos, derivadas em "resultados insuficientes" e consequente reprovação ao final do ano letivo, tendo com possibilidade a "evasão" no percurso. Esse conjunto de insatisfações foi processualmente conhecido como *fracasso escolar* e tornou-se objeto de estudo de pesquisas acadêmicas que, então, corroboraram a construção do estereótipo destes alunos "desviantes".

O assunto pode ser analisado sob diversos olhares. Referindo-se a possível carência de uma determinada classe social, Kramer (1982, p. 56) aponta que "ora ela é entendida como um atraso cultural, ora como uma distorção emocional, provocados ambos por ambientes privados de estímulos ou por ambientes com estimulação excessiva e desorganizada". Desse modo, a Teoria da Carência Cultural mencionada pela autora compreende o meio e a família como desvantagens diante das outras crianças, ou seja, as causas do *mau* desempenho escolar de crianças pobres.

Esse pensamento não pode ser considerado como traduzindo a totalidade de situações no campo educacional, pois "dizer que na escola repetem os mais pobres não responde a todas as indagações quando todas as crianças pertencem à mesma classe social" (ABRAMOVICZ, 1996. p. 16) Assim como essa autora, outros intelectuais questionaram o entendimento que determina o fracasso escolar pela origem social da criança e da família. Essas críticas *do outro* ilustram a necessidade de analisar a produção de conhecimento, demandando que se questione o que, no momento, se considera "*certo*".

Pode-se pensar também: Por que alguns alunos "ficam para trás"? Por que alguns não "aprendem"? Na tentativa de interpretar as fontes geradoras do fracasso escolar, numa relação causa-consequência, estão sendo realizadas diversas pesquisas que enquadram atores, comportamentos e funcionamentos responsáveis pelo insucesso daqueles que estudam. Dessa forma, milhares de crianças passam a pertencer à categoria dos "fracassados" e tem o início das trajetórias de suas vidas marcado pela "falta" e pelo "atraso", acarretando uma diversidade de repercussões, provavelmente inimagináveis e inalcançáveis aos demais.

Essas reflexões impulsionam a busca pelos processos de produção do fracasso escolar, problematizando o discurso unívoco e tradicional que ecoa nas paredes e prateleiras. Serão convertidos neste trabalho os encontros com diversas perspectivas, fomentando relativizações do combate ao objeto e análises que ele pode proporcionar.

### *Sociedade e escola contemporâneas: seletividade*

A escola e a sociedade estão em relação, num arranjo globalizado, sendo influenciadas singularmente pela dinâmica que se desenrola em seu tempo e entre suas fronteiras. Desta forma, o modelo econômico vigente e os interesses aos quais serve a instituição escolar são constituintes das práticas e consequências da Educação e não somente características da paisagem.

Alertando acerca da impossível neutralidade da instituição escolar, Esteban (2002) frisa o papel social que a escola desempenha e a possibilidade de fortalecer ou atenuar a desigualdade e a exclusão. Tendo em vista que em uma sociedade capitalista se estabelece a hierarquização das diferenças entre as pessoas, compreende-se comumente que algumas terão o sucesso esperado e outras, não. Desenrola-se assim, um discurso ambíguo e contraditório sobre a escola na medida em que se estima igualdade de oportunidades e ao mesmo tempo se naturaliza a disparidade de resultados obtidos e se seus efeitos nas relações sociais.

Na instituição escolar há o predomínio de uma linha rígida, que homogeniza seu público, interferindo nos processos de singularização. Os indivíduos ou grupos que coabitam o espaço de ensino são atravessados, constantemente, por dispositivos que produzem subjetividade. Barros (2000, p. 33) sugere que:

A própria formação escolarizada é constituída por dispositivos que produzem e disciplinam a ordem pedagógica. Dispositivos que, como a punição e a recompensa articulados, os exames, as regras disciplinares, entre outros, ao se efetivarem no cotidiano das práticas escolares, colocam e recolocam, permanentemente, o alunado na lógica do funcionamento social e dominante.

A autora problematiza, assim, o entendimento de diversos pensadores que creem na educação como mera mediadora do desenvolvimento do indivíduo, com a função de transmitir de conhecimentos socialmente reconhecidos. Contrapõe, advertindo que a pedagogia e suas práticas operam como mecanismos de poder que produzem subjetividade de forma coletiva e encurralam a singularidade do sujeito.

Para além da produção de subjetividade na Educação, Guattari e Rolnik (2011) exploraram a noção de subjetividade de natureza industrial. Esta é fabricada pelo capitalismo na sociedade contemporânea e abrange os demais tipos de produção, forjando formas de ser e estar no mundo. Nesse entendimento, jogos de

força operam na humanidade pelo entrecruzamento de agenciamentos coletivos e percepções que modelam as relações sociais e materiais.

Se por um lado incidem forças que massificam, por outro há a tensão de movimentos instituintes incessantes, ora prevalecendo um, ora outro, numa confusão que torna monocromático ou colore o contemporâneo.

Respirando essa "poeira capitalística" e sendo abocanhado pelos deveres de estudante, tudo parece indicar-lhe que as dificuldades são exclusivamente suas, e que devem ser superadas com esforço e dedicação. Esta necessidade de ajuste agrava-se pela meritocracia que permeia a sociedade e entende o êxito como dependente da capacidade e eficácia do indivíduo em determinado ponto a ser avaliado pelo outro. Cria-se nesse processo de responsabilização uma expectativa de aprendizagem a ser alcançada para dar continuidade ao "processo natural" de educação e sobrevivência. Contudo, percebe-se que frequentemente as explicações se referem a um "sujeito problemático" numa composição de fragmentos do tema, e indicam possíveis conexões. Logo, vão ficando cada vez mais obstantes percepções que se aproximam da complexidade do problema.

A centralidade no indivíduo é como o fio condutor do processo de avaliação do saber e se baseia em modelos de aprendizagem e desenvolvimento idealizados. Assim, o rendimento atingido em exames posiciona o aluno hierarquicamente de acordo com o grau de aquisição da informação, de modo a julgá-lo e compará-lo com referências externas estabelecidas *a priori* (ESTEBAN, 2002).

O desempenho escolar possui estreita relação com a validação de um conhecimento hegemônico intitulado como verdadeiro, universal e neutro. Em função deste discurso uniforme e regulador, "há meramente apropriação superficial e mecânica dos conteúdos escolares, frequentemente fragmentados e desvitalizados" (ESTEBAN, 2008, p. 21). Isto posto, se nega a criação e produção de conhecimentos, bem como a possibilidade de outras formas singulares de aprendizado. Será imprescindível saber o que os outros sabem e pensar como os outros pensam?

Contribuindo com a crítica ao conservadorismo e hipervalorização de alguns conteúdos obrigatórios, Lutz (1999, s.p.) problematiza as práticas de correções escolares, vistas como ferramenta para autenticar um saber científico global:

O professor que considera correta uma única resposta possível se mostra inscrito num paradigma de verdade individual e simbólico.

Não se trata, no entanto, de este professor e antes, sim, situá-lo como inocente filho da conjuntura histórica que o formou.

O domínio da língua nacional e da linguagem matemática universalizada é o principal requisito para aprovação nas séries iniciais, considerado fundamental para a realização satisfatória do percurso escolar. Assim sendo, crianças estreadas na escola são as que mais se destacam nos relatórios e estatísticas do Fracasso Escolar. Tais conhecimentos não podem ser considerados impertinentes, entretanto, devem ser questionados os modos de incorporação ao cotidiano escolar, sendo pré-requisitos, independente da cultura do estudante e da relação que este estabelece com os saberes (ESTEBAN, 2008).

Quem é avaliado quando se utiliza exercícios e testes? Será mesmo sobre o aluno que a prova "fala"? Quem avalia as *marcas* que se produz no aluno?

Com a abertura política de "escolas para todos", crianças foram convocadas a ocupar estes espaços na sociedade, acompanhadas a cada passo pelos estigmas da pobreza, desorganização familiar, desinteresse e dificuldades de diversas ordens (MACEDO, 2000). O negativo as distingue, direcionando abdições necessárias no desenrolar da história destes educandos para sobreviver ao processo de escolarização. Lutz (1999, s.p.) interroga: "Qual é o preço da vitória escolar pretendida para os alunos? A de acertar todas as atividades? A que esses alunos renunciam de si e a vitória é de quem contra quem?".

Apesar disso, não se deve perder de vista a expectativa que estas crianças e famílias assentam no aparelho escolar, a esperança de melhorar o amanhã. Crianças espertas e interessadas que lutam por uma chance histórica, por uma tentativa de ser e pertencer (MACEDO, 2000).

Ao estudar o pensamento de Pierre Bourdieu, Nogueira e Catani (1998) postularam haver em muitas crianças e famílias o equívoco de assentar expectativas messiânicas na escola como possibilidade de superação das condições sociais. O autor faz uma analogia da instituição escolar com uma "terra prometida" (ibid. p. 221), que recua na medida em que se chega mais perto, pois independente da luta pela escolarização, permanecerão os mecanismos de desigualdade. É oportuno lembrar que seu entendimento de educação advém de uma formação em Ciências Sociais, particularmente influenciado por Karl Marx. Essa intercessão de áreas possui uma potência propositiva de colocar em análise a relação de alunos de classes populares com a sociedade e contribuir com seu olhar diante da

investigação em pauta. Todavia, uma abordagem unicamente sociológica corre o risco de restringir-se ao campo social e não por em análise as influências das demais áreas do conhecimento.

Na perspectiva do pensamento complexo, Morin (2000) rompe com a representação cristalizada do cotidiano da escola como mero reprodutor dos conflitos e tensões de uma sociedade de classes. Numa tentativa de reformar o pensamento, propõe pensarmos a escola como um holograma da sociedade: "Assim como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo". Mello (1987) anteriormente contribuía com essa discussão aferindo a implicação política e responsabilidade social dos atores da escola. Para ambos os autores qualquer intervenção em um dos termos também modificará o todo.

Concomitante às problematizações sobre as circunstâncias educacionais no Brasil, foram empregadas políticas consideradas "progressistas", entre elas a de ciclos de aprendizagem, buscou-se inovar e superar o modelo tradicional do sistema de ensino. Tratou-se na tentativa de definir uma política educacional eficiente, que orientasse um processo adequado de escolarização. Em contrapartida, as normativas geradas muitas vezes não dão visibilidade ao entendimento daqueles que as efetivaram (ANGELUCCI *et al.*, 2004). Pode-se detectar nessa crítica das autoras uma vertente que questiona a polaridade entre as políticas públicas, especialmente educacionais, e o plano de execução das mesmas, havendo pouco envolvimento coletivo de educadores na construção dessa política.

Tem esse possível abismo incidido sobre a produção do fracasso escolar? Que olhar as normativas de educação tem voltado para o aluno considerado desviante? Será que as leis para a Educação brasileira levam em conta as hipóteses que a academia propõe através da literatura científica?

A busca histórica e incessante em enfrentar e reverter o fracasso escolar tem ocupado muitos "curiosos", "(des)acomodados", enfim, pensadores. Porém, acredito que essa obstinação assemelha-se a um cachorro que gruni contra o reflexo no espelho, sem intuir que aquela imagem desvela a si mesmo.

*(De)solidificando o objeto de estudo*

"A história oficial da educação brasileira tem sido escrita em chave evolutiva, centrada no elogio aos processos realizados, o que dá margem a uma historiografia celebrativa e lacunar, plena de abstrações e inversões típicas do discurso ideológico (...)" (PATTO, 2007, p. 245).

Dessa forma, a autora anuncia que a história está sendo escrita e recontada como melhor convém a alguns grupos, empoderados para tal. Logo, podemos pensar a potência de pensar essas práticas quando vinculados a mecanismos de respaldo e legitimação para transmitir conhecimento.

Angelucci e colaboradores (2004) contribuem com um entendimento crítico da produção acadêmica ao identificar que a pesquisa educacional no Brasil teve sua origem por órgãos governamentais, com uma leitura essencialmente da Psicologia sobre educação escolar e explicações associadas às ciências médicas e à nosologia psiquiátrica. Por conseguinte, criaram-se instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aprendiz, de modo a situá-lo cognitivamente em comparação com a maioria dos alunos, medindo e classificando as diferenças. Essa preocupação da psicometria em postular padrões de normalidade e relações estatísticas entre variáveis delinea e coloca à margem fundamentalmente crianças de classes subalternas. Segundo Patto (1997, p. 47):

a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (portanto com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade.

Na mesma discussão Patto (1997) assinala que algumas abordagens incluem a dimensão política no exame psicológico, porém apenas em sua materialidade, reduzindo-a a escassez de recursos e deixando em escanteio o complexo enredamento de opressão; assim, "os laudos falam de uma criança abstrata, sempre a mesma" (p. 48). Dessa análise e mensuração emergem dúvidas: Como exigir de alunos de classes populares elevados índices em escalas de inteligência se não foi respeitado o direito de uma escola de qualidade? Esses instrumentos são adequados às especificidades culturais/políticas/sociais das populações avaliadas? Será que seu ensino sucateado lhe renderá uma avaliação "acima do esperado para a faixa etária"? O que é *realmente* esperado?

Dias (2009) compreende que essa possibilidade de relação da Psicologia com a Educação legitima um discurso preconceituoso - assegurado em avaliações parciais e estigmatizantes - que como um fantasma acompanhará o jovem desde a infância. Estabelece-se, assim, um mecanismo de poder na relação desses dois campos, um construindo deficiências, distúrbios e inibições para aprender congruentes com a percepção e diagnóstico do outro, sem o questionamento das práticas conservadoras e tradicionais que embaraçam a aprendizagem. Pensemos: Que repercussões podem ter laudos, pareceres e entendimentos advindos de um lugar de saber e poder reconhecido socialmente? Com que implicação política tais especialistas tem voltado o olhar para a Educação? Haveria uma produção coletiva do chamado (por nós mesmos) "fracasso escolar"?

Há uma noção de fracasso escolar como um "fato", ou seja, uma situação provada por evidências empíricas e conferida através da interação do aluno com o sistema escolar (CHARLOT, 2000). Habitualmente se identifica como um dos resultados desse insucesso a proeminência de jovens sem diploma escolar, com fragilidade em alguns pontos de referência e lacunas de conhecimento. Assim, tornam-se palpáveis os dados de realidade do fenômeno, fundamentando racionalmente teorias e discussões.

A concepção de fracasso escolar está difundida globalmente, de modo a agrupar alunos que foram reprovados ou não adquiriram os conhecimentos prescritos tanto na primeira série do Ensino Fundamental como no Ensino Superior. Mesmo que se questione sua produção, é inegável a disseminação de tal conceito na cultura contemporânea. Esteban (2008) e Guattari (2011) convergiram ao alegar que é preciso desconfiar de nossas categorias, devido à simplificação do que de fato acontece na vida e pelo descarte de tudo aquilo que não pertence ao conjunto criado.

Legitimar uma única perspectiva epistemológica, um único universo de conhecimentos, um único processo cognitivo, um único conjunto de valores, é um modo de desqualificar tudo o que se diferencia do que se assume socialmente como padrão (ESTEBAN, 2008, p. 17).

Ao circunscrever um objeto de estudo, há uma tendência a naturalizar sua existência, adentrando cegamente nos postulados teóricos de domínio público. Ética e criticamente Charlot (2000) alerta ao pesquisador a necessidade de interrogar o problema formulado e desprender-se da superficialidade na investigação. Assim, este "deve desconstruir e reconstruir o objeto que lhe é

proposto e a questão que lhe é submetida" (p.15). Semelhante processo se desenrolou durante essa pesquisa, de modo que a ingenuidade inicial e o conformismo diante do erro "do" aluno foram sendo relativizados. Assim, a dimensão do objeto se ampliou para que se pudesse, então, pensar com o universo daqueles que se debruçam sobre o tema e apostam no diferente.

O "fracasso escolar" não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas histórias, essas situações é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado "fracasso escolar" (CHARLOT, 2000, p.16).

Nessa análise, Charlot (2000) não interpreta o fracasso escolar como uma diferença entre alunos, currículos e instituições, que está remetida à lógica da falta, e incompletude (ausência de resultados, conhecimentos, transgressão de regras, não ser ou não ter aquilo que se deseja a um aluno "padrão"). O autor procura entender a *experiência* do fracasso escolar, vivida de forma singular por cada estudante e vinculada à relação que este estabelece com o saber. Nessa proposta busca-se compreender o que se passa na relação do indivíduo com o ambiente, com o outro e com ele mesmo, não havendo influências que lhe são passivas. Assim, pensemos: que conexões o aprendiz constrói na sua vivência do mundo? Que sentidos a órbita escolar tem para ele? Ele "gosta de aprender"? O que significa para ele "ir para a escola"?

Abramowicz (1997) desenvolveu um trabalho que vai ao encontro desta forma de pensar, enfocando a personagem da menina repetente. A autora procura romper com a cristalização da repetência, voltando um olhar sensível àqueles que "vivem no entre" (p. 166), um lugar vertiginoso de pertencer à escola e estar fora dela. Suas contribuições sugerem que essas crianças e adolescentes que supostamente "fracassam" precisariam de outro tempo; de uma escuta do que é dito e pensado pelo estudante; uma relação que acolha as diferenças e que todos os alunos ocupem lugares de estima.

### *Potencialidade do "Fracasso Escolar" como analisador*

Uma aproximação aos processos de produção do fracasso escolar nos proporciona um viés da caminhada. Assim, cabe ao pesquisador, ao leitor e a todos

aqueles que se sentirem tocados pelo tema, movimentos de reflexão e *indignação produtiva*: O que a noção de fracasso escolar tem para nos dizer?

Esse fenômeno pode estar encobrindo algo que precisa ser olhado com cuidado e discutido para além do sujeito na instituição. O fracasso escolar pode funcionar como uma chave para a interpretação do que de fato sedia as salas de aula e os demais espaços de ensino (CHARLOT, 2000). Assim, aqueles que partilharem desse movimento de inquietação, talvez experimentem novos papéis, desterritorializando sua posição na engrenagem social para produzir um debate coletivo. Vê-se aí a possibilidade trocar a lente da escola irreal e idealizada para analisar como a emergência deste “problema” pode incitar um processo de reflexão e transformação.

Em outra marcha estão as inércias do campo pedagógico que tendem a conservar a abordagem predominante de análise das situações, ora reducionista, ora holista. Essas duas formas não precisam estar em oposição, por serem complementares e, se postas em diálogo, permitem uma apreciação com maior profundidade do mundo e da vida (MORAES, 1997). Matutemos, então, sobre esse “metapensamento”: como tem se construído o aparelho intelectual da humanidade no contemporâneo? Qual o envolvimento da escola nesse processo de (re)conhecimento do universo?

O saber é transmitido frequentemente como uma reprodução da trajetória já percorrida que pode não reconhecer a existência de uma questão inquietante e desencadeadora (LESBET, 2007). Nessa forma consentida de aprender e ensinar, os personagens envolvidos desenvolvem estratégias para “dar conta” da função solicitada ou para “evitar” ficar para trás. Tanto o professor quanto o aluno são limitados pelo padrão no processo de ensino-aprendizagem, repetindo o formato de absorção e manifestação o que foi trabalhado. Assim sendo, as práticas escolares operam numa estruturação coagida do pensamento do estudante, enviesada por uma noção de conhecimento fragmentada e unidimensional, que restringe a energia mental em expansão.

Uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentado o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e a síntese. (MORAES, 1997, p. 50).

Considero que a proposta de reformar o pensamento (MORIN, 2000) atenta essa relação com o saber e salienta a necessidade de convocar-se um debate transdisciplinar. Há incongruência entre a segregação do conhecimento e as realidades e problemas cada vez mais transversais, multidimensionais e globais. O autor propõe, então, que "é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto" (MORIN 2000, p. 89). Esta costura se dá no sentido de religar os saberes com respeito às diferenças e à construção histórica/cultural da humanidade.

Referente à perspectiva transdisciplinar, Heckert e Barros (2007) afirmam que se busca aquilo que interfere entre as disciplinas, desestabilizando pensares parciais dispostos em blocos. Indica-se, assim, uma transformação nos modos instituídos de funcionamento dos diferentes campos de disciplinas, que tornará instável as fronteiras de conhecimentos organizados, "fazendo-as planos de criação de outros objetos/sujeitos" (HECKERT e BARROS, 2007, p. 113).

Para que atribuir a uma determinada especialidade um objeto de investigação? Quem vive o fracasso escolar? O aluno que lida com a escola em seu dia-a-dia? O pesquisador afundado em livros, artigos científicos e burocracia acadêmica? O professor no conselho de classe repassando lista dos que "não conseguem"? Provavelmente todos pensem nessa realidade descontente, porém o que fazem com essa produção? Como se tem olhado e como podemos convidar o outro a olhar e refletir junto?

As redes de culpabilização que produzem subjetividades fracassadas são problematizadas por Heckert e Barros (2007), abrindo portas para perguntas como: "Não haveria aí [na repetência] movimentos que tentam afirmar outros processos de aprendizagem, outras maneiras de viver que recusam as formas de subjetividade homogeneizadas?" p. 116 Como permitir (e talvez estimular) diferentes formas de vida?

Essas autoras acreditam no diálogo com os diferentes campos de saber como ferramenta para pensar e provocar novas questões:

Dialogando, aprende-se a ouvir, entender e discordar, exercitando o debate e a crítica, de modo que, nesse movimento, afirmamos, inventamos e ampliamos conhecimentos e saberes. Convocar o saber presente no pólo das disciplinas científicas não é necessariamente se subordinar a esse saber. O que se propõe é que se proceda uma discussão pautada num acordo sobre valores comuns, sobre a diferença entre saberes, sobre a capacidade de

criar novos modos de trabalhar, enfim, de (com)viver (HECKERT e BARROS, 2007, p. 120).

Como tem se dado os encontros para dialogar? Como tem sido o contato da academia com a prática que estuda? De modo verticalizado? Construtivo? Com respeito e humildade ou com *viseiras e tampões de ouvido*? "Será que o que é pesquisado pela universidade contribui para a escola ou amplia o fosso entre esses dois níveis?" (GARCIA, 2001, p.13).

Numa tentativa de problematizar o leque (já desgastado) de explicações e soluções do fracasso escolar, Barros (2000) acredita na produção de um pensamento problematizante. Este é envolvido em perguntas que se movem e respostas que se transformam, descontinuadamente, em novas perguntas. Nesse viés, a autora nos convida a acompanhar movimentos no interior da escola e nos mais diferentes espaços onde ocorrem circulações de saber, permitindo e construindo com as diferenças novas possibilidades de ser.

### **Transconclusões**

O sentido desse título advém da vontade de mesclar, de juntar pensadores com minhas ideias e afetos, produzindo uma síntese do encontro com o Fracasso Escolar e a complexidade da vida.

O desfiar dessa problemática possibilitou a agradável experiência de aproximar-me a entendimentos e dúvidas, porém desconfio que, mesmo que se continue a investigação do tema, não haverá conclusões restritas e imutáveis ao tempo, talvez indícios conclusivos. Essa ideia de transconclusão parece-me algo fluido, como a transdisciplinariedade que não se fecha em uma unidade, mas se potencializa através das relações entre elas, num pensamento de troca, união e transformação.

Percebeu-se que ao desfazer um nó na complexidade dos fenômenos escolares-sociais aparecem outros fios soltos interferindo e sofrendo influências. A momentânea sensação de encontrar explicações foi constantemente modificada pelo discernimento da existência de fatores que abalam a consistência da lógica. Por isso, a tentativa de atentar aos diversos atravessamentos e problematizar o convencional.

É possível que neste arranjo tenham ocorrido equívocos nas interpretações e conjugações dos pensadores, entretanto, esse é um risco que se corre pelo movimento do objeto de estudo e as relações com as demais áreas do saber. O

fracasso escolar não pertence à Pedagogia, Psicologia, Sociologia ou outro campo. Ele é transdisciplinar e para compreensão de sua complexidade deve-se valer do que já foi discorrido como um modo de perceber do sujeito, relativo em seu cerne.

Nos encontros com a literatura deparei-me com a parca relevância quantitativa de estudos. As leituras do fracasso escolar carecem de novos olhares menos culpabilizantes e esteriotipantes que desnaturalizem a situação atual da escola brasileira e construam um amplo debate, oportunizando criações.

Esteban (2008), Heckert e Barros (2000), Morin (2000), Moraes (1997) e certamente outros autores, realizaram constantes tentativas de tencionamento da rede discursiva moral que universaliza o que é particular e iguala as diferenças, enfraquecendo a potência de criação. Eles acreditam em novos paradigmas, novas formas de pensar que nos possibilitem encontros com o inesperado e invenções problematizantes. Falam no imperativo de transformações profundas e não meras redefinições procedimentais. Assim, as pessoas estariam envolvidas em diálogo, dispostas a pensar não racionalmente, mas com aquilo que as sensibiliza e prolifera vontade de afetar-se em relações singulares com o outro.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirepetentes? In: ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.51-72, jan./abr. 2004.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Procurando outros paradigmas para a educação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, agosto, 2000.

BRUINI, Eliane da Costa. Educação no Brasil. **Brasil Escola**. Porto Alegre, 11 de out. 2012. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/educacao/educacao-no-brasil.htm>> Acesso em: 11 out. 12.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. Fracasso escolar e subjetividade: a complexidade do fazer educativo. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE, 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009. Disponível em: <[http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/5.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/5.pdf)> Acesso em: 26 out. 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 21 (1), p. 5-31, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARCIA, Regina Leite (org.); MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A. **Para quem pesquisamos**: para quem escrevemos. São Paulo: Cortez, 2001.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. Subjetividade e História. In: **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Democratização do ensino e oportunidades de emprego**. São Paulo: Loyola, 1981.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates "possíveis". **Aletheia**, n. 25, p. 109-122, jan./jun. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Séries Estatísticas e Séries Históricas**. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=M101&sv=57&t=aprovacao-reprovacao-abandono-ensino-fundamental-serie>> Acesso em: 10 out. 12.

IRELAND, Vera (coord.). **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

LUTZ, Armgard. Avaliação: erro e correções escolares produzindo subjetividade. **Anais II Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão**. Ijuí/RS, v. II, p. 37-48, 1999. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Curriculo/Trabalho/04\\_48\\_24\\_AVALIACAO\\_ERRO\\_E\\_CORRECOES\\_ESCOLARES\\_PRODIZINDO\\_SUBJETIVIDADE.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Curriculo/Trabalho/04_48_24_AVALIACAO_ERRO_E_CORRECOES_ESCOLARES_PRODIZINDO_SUBJETIVIDADE.pdf)> Acesso em: 10 out. 12.

MACEDO, Lino de. Fracasso Escolar Hoje. **Pátio**. Ano 3, nº 11, nov 99/jan 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 8ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NOGUEIRA; Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**: Pierre Boudieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LERBET, Georges. Transdisciplinaridade e educação. In: **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI / idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas, Flávia Nascimento. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. "Escolas cheias, cadeias vazias" Notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, v.21, p. 243-266, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. Para Uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Anotações acerca da produção acadêmica sobre o fracasso escolar**. PUC-SP, 2003. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/angesou/fracasso.pdf>> Acesso em: 17 out. 12.