



Vilmária Fernandes Sales – Universidade Federal da Paraíba

FRACASSO ESCOLAR E LEITURA: questões sociopolíticas e emocionais

FAILURE SCHOOL AND READING: socio political and emotional questions

Resumo: O fracasso escolar tem sido estudado sob variados enfoques e ainda se constitui um dos grandes problemas educacionais. Apesar de mudanças políticas, pedagógicas, curriculares e de avaliação, ainda o fenômeno persiste, necessitando vários olhares e intervenções para compreendê-lo e enfrentá-lo. Trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado daí porque discorremos sobre diferentes concepções a exemplo da sócio-política e emocional. Esse trabalho objetiva refletir o fracasso escolar no modelo como hoje é introduzido sob forma estatística ou o que a criança não aprendeu principalmente no tocante ao processo de aquisição da leitura. A revisão crítica se pauta nos estudos de Maria Helena Souza Patto e Bernard Charlot que elaboram uma visão que tentam desmistificar o fracasso como um fenômeno cuja responsabilidade é da criança pobre e de sua família.

Palavras-chave: fracasso escolar, leitura, aspectos sociopolíticos e emocionais.

Abstract: The school failure has been studied under several approaches and represents one of the major educational problems. In spite of the political, pedagogical, curricular and evaluation changes, the phenomenon persists, which requires different looks and interventions to understand it and face it. It is a complex and multifaceted phenomenon, that is why we discourse about different conceptions, for example, the emotional and social political ones. This work aims to discuss the school failure in the models as it is introduced to us today from statistics or what the child did not learn, mainly when it is about the reading acquisition process. The critical review is based on Maria Helena Souza Patto and Bernard Charlot's studies who present their view that tries to demystify failure as a phenomenon whose responsibility belong to the poor child and his or her family.

Key words: failure school, reading, social political and emotional questions.



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

Introdução

O fracasso escolar é um dos grandes problemas enfrentados pelo cenário educacional em todo mundo e que persiste sob diferentes roupagens que vão desde a repetência, baixo rendimento e evasão escolar.

As posições teóricas para explicar esse fenômeno, ora se situam sobre a criança, a partir de sua motivação, sua capacidade e genética, ora sobre os fatores sociais e culturais de acordo com a política adotada e as exigências sociais para o que se deve aprender. De uma forma mais ampla, o fracasso se atribui aos países da América Latina, notadamente nos mais pobres. Esse fato, levou a questionamentos e implementação de políticas visando a tão propalada qualidade da educação enfatizando-se programas para atenuar as desigualdades educacionais. Essas desigualdades embasaram políticas em diferentes períodos históricos, obviamente voltadas para crianças pobres. Isso ocorreu porque se acreditou que as crianças de camadas populares apresentavam diversos déficits que as impediam de aprender.

Apesar de muitas pesquisas terem sido realizadas e que avançaram em outras explicações, ainda se mantém um estigma em relação à criança pobre, que não aprende a ler ou no máximo se torna analfabeto funcional, engrossando as estatísticas da repetição e/ ou da evasão escolar.

Embora haja melhoria quantitativa em relação ao acesso a escola, o panorama educacional brasileiro ainda preocupa, pois, aliado a falta de políticas públicas eficientes e o contexto sócio político e emocional deixam à margem milhares de crianças do processo educacional, num paradoxo de que, quando permanece na escola não aprende.

O que se percebe é que o modelo desenvolvimentista onde se acreditava que aumentando o número de escolas, o problema seria minimizado, Rovira, (2004) afirma que altos índices de matrícula escolar, andam lado a lado com altos índices de



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

repetência. Esse dado remete a questionamentos de que ampliação do número de escolas não foi suficiente para deter o fracasso.

Com isso, se voltou para questões técnicas como métodos e formação de professores e a repetência foi vista como benéfica, para fazer os alunos aprenderem.

Traduzido sob a forma estatística ou enquanto um aluno que não aprendeu o que a escola preconiza durante um período de tempo, especificamente no tocante ao aprendizado da leitura, o fracasso escolar é um fenômeno que se alastra e continua como um dos grandes desafios para educadores, escolas e a sociedade. Mas será que esses critérios são suficientes para definir o que se chama de fracasso? Quais as alternativas para enfrentá-lo?

Observando dados estatísticos apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013), apontando que no Brasil no 1º ano do ensino fundamental foram reprovadas 43.803 crianças e as taxas de evasão se situam respectivamente em 1,1% e resultados do Relatório do Movimento Todos pela Educação no qual consta que 2,8 milhões de crianças de 4 a 7 anos ainda estão fora da escola Silva (2015).

São dados que incitam questionamentos do que está acontecendo num momento que se discute e se implementam outras políticas para se corrigir a distorção série/idade com diversos programas, esses resultados ainda são preocupantes.

Não se pode negar que o número de matrículas foi ampliado, mas esse não é um único fator que precisa ser visto, mas sim como essas políticas estão atingindo as crianças de camadas populares no seu processo de aprendizagem, na sua capacidade de pensar e entender e de serem respeitados seus códigos linguísticos e suas emoções quando inicia sua escolarização.

São esses os fios condutores que direcionam esse trabalho cujo objetivo é refletir sobre o fracasso escolar, delineando aspectos políticos, sociais e emocionais. Pretendemos esboçar uma análise um pouco mais aprofundada embora não conclusiva



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

para a compreensão deste fenômeno. Essa análise se embasa nas ideias de Maria Helena Souza Patto e Bernard Charlot como eixos para a discussão partindo da concepção no que consiste o fracasso escolar em diferentes períodos.

De como se interpretou o fracasso escolar

Nossa reflexão tem como ponto de partida as diferentes concepções do que se constitui o fracasso escolar, em diferentes contextos, pois elas foram se modificando e vestindo outras roupagens ao longo do tempo.

O pensamento apresentado por Perrenoud (1999) é importante quando afirma que é necessário primeiro refletir sobre o que é realmente o fracasso escolar. Isso porque considera que aprendemos pouco sobre esse fenômeno considerando que as lições retiradas das políticas colocadas nos anos 60/70, não foram suficientes para a compreensão do fracasso escolar. Além disso, para intervir e compreendê-lo, é preciso que incomode, pois durante muito tempo fracassar na escola se constituiu um processo natural. Segundo o autor, o fracasso escolar é uma ideia moderna, que vem do século XX, pois antes desse período, era “natural” que só uma minoria tivesse acesso à cultura.

A questão prioritária é que sempre houve fracassos, porém era parcialmente oculto pela importância dos abandonos ou pela ausência total de escolarização. O fracasso também era mascarado pela estrutura escolar e, portanto, a segregação social precedia a seleção escolar, pois a condição de classe decidia o destino escolar mais que as aquisições intelectuais Perrenoud (2000).

Assim, parecia normal e era uma condição aceita que algumas crianças “nascessem” para estudar e outras para trabalhar. Percebe-se a partir dessa concepção que a questão social precede a questão intelectual permeando e justificando esse fracasso.



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

O fracasso escolar tornou-se um problema quando atingiu às massas se constituindo um problema político no sentido de sustentar a democracia colocando que a escola era direito de todos.

Corroborando tal assertiva, Bossa (2002) aponta que o fracasso escolar se origina das questões sociopolíticas e é uma patologia social que só surgiu com a obrigatoriedade da escolaridade, se constituindo um desafio contemporâneo.

Essas considerações são importantes quando buscamos alguns conceitos do que é esse fracasso, em que consiste e sob quais bases ele foi interpretado daí ser importante uma breve retrospectiva histórica sobre o fenômeno.

O fracasso escolar foi interpretado por uma base organicista cujos problemas eram vistos com o olhar médico.

Com o movimento da Escola Nova originado na Inglaterra e na França no século XVII que criticou o ensino tradicional e fundamentado nas contribuições da Psicologia diferencial inaugurou-se uma perspectiva biopsicologizada do fracasso escolar. Tal perspectiva impunha ao aluno a culpa pelo seu fracasso, pensamento que influenciou os meios educacionais brasileiros até a metade do século XX.

As pesquisas de Patto (1993) são elucidativas e necessárias para compreendermos as visões que perduraram no Brasil sobre o fracasso escolar. Com uma abordagem materialista seu trabalho examina e critica as concepções vigentes, questionando as teorias do déficit cognitivo e da diferença cultural.

Resumidamente, destacamos essa concepção de fracasso marcada pela recorrência de evasões e repetências que vigoram em nosso país.

As primeiras concepções sobre o fracasso escolar que são concebidas no final do século XIX, foram de cunho racista e médico. Estas explicações que foram influenciadas pelo darwinismo social, baseavam-se em procedimentos antropométricos que buscavam produzir provas empíricas sobre a inferioridade de pobres e não-brancos, procurando justificar as diferenças sociais entre estes e a classe dominante.



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

Vale salientar que a transposição das ideias de Darwin serviu para uma visão mistificadora e justificava a opressão pelas classes dominantes. Nessa perspectiva, a sociedade se isenta de responsabilidades, no momento em que oferecendo oportunidades iguais a todos, os mais aptos (ou que aprendem mais), os mais competitivos ou aqueles que se adaptam à estrutura social-econômica são os mais fortes (PATTO,1993).

A ideia de oportunidades iguais a todos, tem base na perspectiva desenvolvimentista que acreditava que ampliando o número de escolas, a qualidade do ensino melhoraria. Com a maior demanda de escolas, houve uma preocupação para explicar as diferenças de rendimento das crianças e do acesso desigual aos níveis mais avançados.

Algumas das explicações foram dadas pela Psicologia se voltou para medir as diferenças intelectuais a partir dos testes de inteligência. Nessa época, o peso atribuído a hereditariedade e a raça são reduzidas e a ênfase recai nas diferenças individuais: isto é, retirou-se a concepção de raça inferior para cultura inferior.

Assim, dos anos 30 até os anos 70 do século XX, perdurou a influência da Psicologia diferencial que, baseada na análise das diferenças de desempenho existente entre os indivíduos na sociedade, explicava o fracasso escolar a partir das diferenças individuais. Essas diferenças variavam desde problemas físicos e sensoriais, intelectuais, neurológicos, emocionais até de ajustamento.

A psicologia diferencial assimilou muito dos conhecimentos acumulados pela antropologia social e valeu-se deles para explicar o menor rendimento obtido pelos grupos e classes sociais mais pobres [...] é preciso continuarmos atentos as armadilhas da ideologia presentes nessa passagem. (PATTO, 1993, p. 45)



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

Essa tendência à psicologização das dificuldades da aprendizagem mais uma vez prejudica as crianças pobres. Nesse sentido, o movimento de higiene mental colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais.

Nos anos 60/70 as explicações encontradas para o fracasso escolar, se desloca das características individuais, para meio sócio cultural da criança e sua família. Nessa perspectiva, se encontram as teorias da carência cultural e da diferença cultural.

A teoria da carência cultural afirmava que a falta de capital cultural da família é que levava ao fracasso pelas condições precárias de vida da criança pobre. E com base nisso, surgiram programas de educação compensatória. A ênfase nesses programas foi retirar os supostos déficits das crianças, fossem eles cognitivos, ou verbais. Retirando esses déficits, as crianças estariam em condições de igualdade com as outras para recuperar “o atraso”.

Percebe-se o aspecto reducionista sobre os pressupostos da carência cultural como algo preconceituoso contribuindo para visão de que as pessoas de classes marginalizadas possuíam uma cultura inferior.

Para a teoria da diferença cultural, as causas do fracasso se situam nas diferenças entre os padrões culturais da classe média e os apresentados pelas famílias pobres. Essa teoria transfere para cada escola a responsabilidade pelo fracasso da criança através da capacidade do professor saber lidar com tais diferenças (SILVA & TFOUNI, 2009).

No entanto, essas explicações não foram suficientes para explicar o fracasso escolar.

A origem social como “causa” do fracasso escolar e o próprio termo fracasso são discutidos e desmistificados por Charlot (2000, p. 10)

O fracasso como vem nos apresentando, é inadequado, porque se baseia em dados estatísticos amplos e não em objetos de pesquisa. Dados estatísticos servem como atrativos ideológicos e são noções que



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

encobrem práticas e experiências multifacetadas que não podem ser taxadas simplesmente, pois se encontram em diferentes relações sociais.

Vale esclarecer que não se trata de negar que existam crianças que não aprendem: o que o autor propõe para reflexão é que como objeto sociomidiático e, portanto, como aspecto ideológico, o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso; esses alunos e essas histórias é que devem ser analisados e não um objeto misterioso.

A interpretação que o autor coloca é que as diferenças de aprendizado só fazem sentido, como posições diferentes de outras posições. Por exemplo, dizer que um aluno de 17 anos e que está na 8ª série só faz sentido quando a maioria dos alunos entra nessa série aos 14 anos; se uma criança obtém 20 pontos num exercício pode-se dizer que ela não entendeu o exercício, mas isso só faz sentido se a maioria tiver uma pontuação baixa. Esse tipo de sociologia se valeu de estatísticas e seus resultados são utilizados para afirmar que a origem social é causa do fracasso escolar e que os alunos sofrem de deficiência sociocultural; a posição torna-se origem do fracasso e a diferença é vista como falta.

Embora não negue que o fenômeno fracasso escolar tem algo a ver com as desigualdades sociais, o autor considera que a ideologia da reprodução é incompleta e mistificadora.

Não basta saber a posição social dos pais e dos filhos, mas saber o que essas posições significam para os atores do processo. Falar em reprodução de um capital cultural supõe-se uma transmissão, mas como se dá essa transmissão? Certamente, não por questões genéticas. A posição dos filhos não é passada: ela é produzida por um conjunto de práticas familiares.

A análise que o autor faz e a conclusão de que a origem social não é a causa do fracasso escolar é apontada por duas razões: a correlação entre origem social e fracasso



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

e o risco de uma falsa interpretação: pensa-se mais nos elementos “origem”, “fracasso” do que em posição e aí se tem uma inversão de objetos: trocam-se as posições sociais pelo fracasso, recorrendo assim a uma causa. Tal análise assim vista, torna-se abusiva porque não se pode interpretar uma correlação estatística em termos de causalidade - dois fenômenos podem estar associados, mas serem efeitos de um terceiro (CHARLOT, 2005).

Outro aspecto abusivo das Sociologias da reprodução apontados por Charlot é interpretar uma diferença como deficiência sociocultural. As teorias sobre deficiência e da carência cultural apontam que a deficiência é o que falta ao aluno para ter sucesso na escola e a deficiência é desvantagem do aluno cuja família não tem o capital cultural: falta ao aluno recurso para uma aprendizagem eficaz porque ele pertence a uma família também definida pela falta. Assim, se constrói uma teoria do fracasso, formulada em termos de origem e deficiências que se arraiga nas práticas dos docentes e que são interpretadas sob seus interesses ideológicos.

Ao interpretar o fracasso escolar sob esse prisma, retira dos docentes que esse fracasso esteja articulado com suas práticas sendo “lançada” a responsabilidade para a criança e para a família. A esse modo de interpretar a teoria da deficiência, pratica-se uma leitura negativa da realidade social.

Esse modo de ler a realidade de crianças que não aprendem foram estudadas por Angelucci, Bianchi, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) que investigaram quais as são as concepções de escola e de fracasso escolar que fundamentaram as teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 no Brasil. De acordo com esses autores, os resultados encontrados que explicam o fracasso escolar vêm sendo abordado atualmente das seguintes formas:

- como problema psíquico. Nessa acepção, a culpa é da criança e de sua família. O fracasso escolar é visto como a falta de capacidade intelectual dos alunos, que são decorrentes de problemas emocionais gerados em ambientes familiares supostamente



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

patológicos. Nesse contexto, a escola é concebida como um lugar harmônico, no qual cada criança precisa se adaptar.

- como um problema técnico. Nessa visão, o fracasso é fruto do efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de sua má utilização pelos professores, o que leva a culpabilização do professor. Não se leva em conta as questões que afetam a sociedade como um todo.

- O fracasso escolar como questão institucional, que coloca a lógica excludente da educação escolar. Essas pesquisas tomam a escola como instituição social que, contraditoriamente, reproduz e transforma a estrutura social. Para essas leituras, a escola está inserida em uma sociedade de classes que é regida pelos interesses do capital.

- O fracasso escolar visto como questão política: a cultura escolar, cultura popular e relações de poder são relacionadas. Aqui são apontados também que a escola reproduz uma estrutura social de classes, mas enfatizam as relações de poder que são estabelecidas no interior da escola. Um exemplo é a violência simbólica ao desvalorizar ou não reconhecer os valores da cultura popular.

É importante lembrar que as pesquisas sobre o fracasso escolar, segundo Patto (1988), subsidiam de forma direta ou indireta as reformas educacionais apontando relações entre política e pesquisa educacional e entre essas e o rendimento da escola pública de primeiro grau.

Nesse sentido, a autora se refere aos resultados das pesquisas como discurso fraturado ao retomar publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos quando analisa que esses resultados são embasados pelo liberalismo e pela sociologia durkheimiana

A denúncia da precariedade atravessa esses quarenta anos [...] a caracterização da situação do ensino da situação do ensino elementar público, é ao mesmo tempo intrigante e aflitiva na medida em que revela



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

que a política educacional brasileira [...] vem se debatendo no beco sem saída de concepções equivocadas a respeito da natureza dos problemas e de sua solução. (PATTO, 1988, p. 73).

As concepções equivocadas a que se refere, foram de cunho racista, médica e das supostas deficiências que foram transpostas e se cristalizaram no processo de aprender a ler.

A criança e seus processos de Leitura

O conceito de infância é uma construção histórica que se modificou ao longo do tempo, originando diferentes sentimentos e ações. Segundo Bossa (2002), da indiferença pela criança, que era considerada um adulto em miniatura, até da família que não cuidava da socialização da mesma, se passou a ter sentimentos de proteção por um ser considerado frágil.

Recebendo cuidados no seio familiar, surgiu o sentimento de paparicação quando a criança foi considerada ingênua e engraçada. Tal sentimento revoltou alguns moralistas preocupados com a disciplina e racionalidade dos costumes e assim a religião e a ciência passaram a tratar da infância, enfatizando a disciplina.

O interesse pela criança visto como distante do mundo adulto, levou a pensar que era preciso um lugar próprio para torná-la “madura para a vida”. Esse lugar seria a escola.

Assim, a escola surgiu como um espaço da especificidade da infância e se organizou em torno dela como adulto em desenvolvimento, para educá-la com base em um ser racional.

A ideia de uma infância “inadaptada” surge a partir dessa ideia normatizante. Nessa concepção, as crianças indisciplinadas em suas diferenças, foram excluídas da escola. Essa exclusão também foi propiciada quando não conseguia aprender a ler



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

quando se acreditava que toda criança estava capacitada para isso a partir de estímulos da sociedade e de seus códigos linguísticos.

A partir do século XVIII, a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado a um modelo específico de sociedade que se valeu para sua expansão. Assim, desde esse século, a sociedade europeia se valeu dos pressupostos da revolução e que se manifesta nos níveis econômico, político e cultural.

No nível econômico ocorrem modificações tecnológicas e científicas, enquanto no campo político se requer uma participação popular embasadas pela ideia de igualdade entre todos os membros da comunidade e a revolução cultural se caracteriza pela expansão de oportunidades de acesso ao saber através da aquisição da leitura.

Como a escola sofre uma transformação nesse século decorrente da necessidade de ocupar a infância e informá-la para o futuro, percebe-se que a escola se converte numa intermediação entre a criança e a cultura, e entre ambos, a leitura de acordo com Zilberman (1993).

Com o processo da democratização da leitura, se desenvolve *pari passu* uma democratização do saber embora com aspectos contraditórios a partir de uma política e sua expansão. As ideias liberais advindas da burguesia que reivindica um lugar, a escola enfatiza a alfabetização como direito de todos. No entanto, quando a criança não consegue aprender a sociedade a vê como fracassando, como incapaz e que sua cultura é “inferior”.

O que há de novo para um velho problema?

O aspecto de que a cultura de pessoas de camada pobre é inferior, vem sendo desmistificada com as pesquisas de Sawaya (2001) que aponta que não há marginalidade das pessoas pobres no sentido de não participação na cultura escrita: as crianças narram histórias de batidas policiais, da vida dos moradores e assim, as “falas



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

cumprem um papel análogo ao que a escrita assumiu na sociedade ao informar, revelando que muitas funções da escrita já estão presentes em suas falas”. (p.16).

Nessa perspectiva, essas pessoas têm um código de oralidade, de entendimento e de narração que são próprias de seu mundo e de como o percebem retirando assim, as questões da existência de déficits lingüísticos e de compreensão. A questão é ainda que a escola desconsidera esses saberes, trilhando o caminho do conhecimento “oficial” como legítimo.

Outro caminho desmistificador é apontado por Charlot ao perceber as inversões, (origem social e déficits explicando o fracasso), propondo a leitura positiva dessa realidade: essa leitura está ligada às experiências dos alunos, sua visão de mundo e suas atividades em relação com o saber.

Praticar uma leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica [...]. É ler de outra maneira o que é lido com falta. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e não no que falta. (CHARLOT, 2000, p.30)

É uma Sociologia do sujeito, que interpreta e vive suas experiências e tem sua singularidade, mesmo que dominado. Essa singularidade pode estar contida nas formas de expressão, de compreensão e de sentimentos.

A questão emocional é vista através das pesquisas de (Ribeiro & Jutras, 2005) que confirmam a importância da dimensão afetiva para a aprendizagem cognitiva dos alunos embora as relações afetivas ainda estejam em segundo plano.

Contrária a explicação que vê a afetividade ou a emoção Patto (2000) aborda a questão do fracasso escolar como um problema sociopolítico a partir da manutenção da vida da população brasileira, das relações que se desenvolvem na sala de aula, que são hierarquizadas e balizadas pelo autoritarismo.



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

Esses pilares de análise retiram o aspecto do treinamento emocional duramente criticado pela autora a partir da inteligência emocional “não se trata do elogio da emoção, mas do elogio da razão como instrumento de adaptação das pessoas aos ditames sociais: o que se quer é eliminar emoções disruptivas” (Patto, 2000, p.164).

Não acreditamos no processo e controle emocional como é divulgado, daí concordarmos em parte com Patto, quando ela afirma que há um controle das emoções por julgar inferior e aí mais uma vez se desqualifica os sentimentos e as expressões emocionais das camadas populares.

A crítica sobre alfabetização emocional no sentido de propiciar controle das emoções que a autora discorre, não provém de reflexões sobre a lógica social desumana. A questão do controle das emoções é uma volta ao organicismo, onde “ser racional é não pensar” e assim, alheios à estrutura social à sua história, o biologismo e o psicologismo mantêm-se á custa de uma análise histórica de acordo com Patto (1993).

No entanto, os estudos de Sales (2010) apontam que as emoções quando ouvidas e expressas não se trata de controle das mesmas: as histórias de raivas e medos que puderam ser expressos quando a criança não consegue ler e a solidão que elas vivenciam nesses processos demonstra que as questões emocionais que essa mesma estrutura social impõe, não podem ser deixadas de lado porque integram o cotidiano das escolas e das relações com as pessoas, embasando a política emocional que é colocada nas escolas.

A política emocional e o fracasso escolar

No âmbito da Psicologia as emoções foram consideradas como desorganizadoras do comportamento e da aprendizagem, mas hoje podemos colocar as emoções em outro patamar.



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

A pesquisa desenvolvida por Sales (2010) aponta que as emoções de crianças que “fracassam” são um caminho para se detectar relações e do que está ocorrendo com os alunos que não estão aprendendo a ler, sem deixar de analisar aspectos mais amplos como, por exemplo, a política emocional que é aplicada nas escolas.

Uma política que é quase invisível quando são confrontados com as questões cognitivas, mas que encontram respaldo nos estudos de Hargraves (2004) quando discute uma política emocional que embasa os fracassos escolares ou o sucesso. Essa política é colocada a partir de duas emoções básicas: desgosto e distinção.

A distinção permite que as pessoas se vejam como indivíduos vinculados e de decidir o que devem recusar ou evitar. Os que têm distinção (as pessoas de bom gosto, de posses) marcam os padrões de aversão ao decidir o que devem rejeitar. Assim, os que não tiveram êxito, os que fracassam, convertem-se em vítimas de distinção, objeto de desgosto e do desprezo dos outros.

A distinção é, pois, a “capacidade” de realização ou rendimento que faz as pessoas fracassarem ou não. A questão é que a capacidade educativa, as realizações costumam ser definida de forma abstrata, num ensino racional em realizações que tipificam as restrições emocionais: a essência da distinção.

Desse modo, a distinção retrocede a “emocionalidade visceral” que é considerada negativa e vulgar e essa precisa ser controlada a exemplo de risos, bagunça ou comportamentos considerados inadequados, de um grupo considerado marginal.

O desgosto é uma questão de gosto do ponto de vista figurativo e literal. Em relação com outras pessoas, é uma emoção moral profunda, que podem provocar prazer ou desprazer. As pessoas nos desgostam não só quando têm uma aparência grotesca, mas quando suas ações ou seus comportamentos parecem vulgares, baratos ou enjoativos.



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

Assim, não ter distinção é motivo de desgosto e de vergonha para escolas, pais e professores. Portanto, o desgosto e o seu contrário, a distinção são emoções básicas da exclusão social.

Ao ser aplicado essa forma de distinção, há um processo de exclusão no tocante ao desempenho escolar e assim contribuir para o fracasso escolar. Nesse sentido, a postura é coerente com Patto (1993) quando se refere às humilhações que as crianças sofrem por não aprenderem, pelas arbitrariedades cometidas fora e dentro da sala de aula.

A questão das posições discutidas por Charlot (2005) também está implícita a aplicação da distinção: “os melhores” são aplaudidos e “os piores”, excluídos numa política que se disfarça de buscar a igualdade.

O problema é que quanto mais a sociedade insiste em que temos as mesmas oportunidades, que todos podemos conseguir o que nos propusemos, mais injusta pode parecer a distinção. Essa distinção é colocada pela meritocracia: quem mais se esforça ou são “melhores” recebem a distinção como tal.

Desse modo, as emoções atreladas ao social apontam o que deve ser sentido ou não, se constituindo mais um aspecto de dominação sobre as pessoas.

Sales (2010) aponta que isso não é suficiente: para as crianças o que é mais importante é aprender a ler porque elas não são bobas: sabem que está indo pra outra série, mas não aprenderam e essas situações percebidas resultaram emoções como raiva, medo e tristeza que estão presentes no cotidiano e se bifurcam para as relações sociais e se constituem processos de fracasso que ocorre dentro das escolas.

Outras formas de situar o fracasso

Até aqui situamos os aspectos macro estruturais, mas é preciso analisar também os micros estruturais, aqueles que ocorrem dentro das escolas.



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

Um desses fatores é colocado como aquela criança que não acompanha e é preciso acompanhar primeiro, o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois acompanhar sua turma.

Essa concepção aceita pela maior parte das escolas e professores traz elementos importantes para nossa discussão e que estão contidos na postura dos autores supracitados: a ideia de normalidade, igualdade/ desigualdade e um tempo para aprender. São questões que estão embutidas nas diversas políticas educacionais.

Considerando que a sociedade ao insistir nos princípios do liberalismo no qual a oportunidade é igual a todos, camufla política que prejudica crianças pobres ao insistir em tratar todas as crianças “iguais em direitos e deveres, a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos; não há indiferença às diferenças, mas que essas diferenças são acentuadas com algumas atitudes dos professores nas salas de aula” (Perrenoud, 1999, p. 5)

A política assim estruturada produz o fracasso escolar nas salas de aula, através dos currículos, relação com os professores e na avaliação.

A fabricação do fracasso escolar através dos currículos é apontada com níveis altos de exigências para as crianças, sem considerar o que elas já sabem e que são distantes dos seus saberes: cria-se um ensino elitista.

A relação com os professores se passa pelo tipo de ajuda que é dada ou não ao aluno; normalmente quem precisa de ajuda é deixado de lado e os mais fortes continuam se fortalecendo.

É a avaliação um dos aspectos mais determinante no processo de fracasso. O estabelecimento da avaliação formal ocorre no processo de criação de um sistema centralizado de ensino, como parte do movimento de racionalização dos processos sociais, que levou as provas a se consolidar como medida educacional tal como é considerado por Perrenoud (1999).



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

Para Freitas (2003) foi o afastamento da vida real que levou os processos de aprendizagem propedêuticos, necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos.

A avaliação foi se distanciando do processo ensino/aprendizagem e o controle e classificação dos alunos segundo modelos padronizados atuam para homogeneizar comportamentos, atitudes e conhecimentos. Eliminando-se as diferenças e as contradições, o sistema de avaliação dessa forma, contribui para a universalização desejada:

O sistema de avaliação é uma parcela do sistema educativa organizado por uma sociedade que tem como um dos seus pilares a igualdade formal. A norma exerce uma ação coercitiva no processo ensino-aprendizagem, pois a igualdade da norma torna justa a desigualdade de resultados como preconiza Esteban (2002).

Casassus (2002) que pesquisou vários níveis de desigualdade educacional, afirma que é necessário perceber as relações que existem entre o que ocorre na escola e fatores tais como os desenvolvimentos cultural, econômico e social, mas também perceber o que ocorre dentro das escolas. Ou seja, é preciso observar o rendimento do aluno de vários níveis: o contexto externo, o ambiente interno, a situação que se encontram os atores e o papel que desempenham, e quais são suas percepções sobre o processo.

Num estudo comparativo em diversos países sobre atribuições de fracasso e sucesso escolar (Ferreira & Assaman, 2002), o esforço aparece como causa explicativa do próprio sucesso e fracasso visto tanto pelos próprios alunos como sendo visto pelos outros. Tais resultados são discutidos como base no viés da tendência auto-servidora e ao erro fundamental.

A tendência auto-servidora caracteriza-se pelo fato das pessoas creditarem a si mesmas os sucessos e negarem suas falhas. Tal viés protege a autoestima na medida em que a responsabilidade pelo fracasso é algo que envergonha as pessoas. Aqui, percebe-se a aplicação de política emocional: o que não se faz coerente com uma norma prescrita,



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

ou com resultados esperados, se envergonha crianças e escolas quando se avalia o que se conseguiu ou não.

O erro fundamental característico das sociedades ocidentais mantém forte crença no valor da responsabilidade pessoal retira de certa forma a responsabilidade social pelo fracasso escolar. Essa postura aponta que de forma ideológica, é o social que está por trás dos processos de produção de fracasso, levando a crer que são as pessoas que falham que são incapazes e por critérios também hoje discutíveis, reprovam alunos. Então o que resta?

Para alguns pesquisadores como Crayah (2002) afirma que a repetência não é necessária porque não faz o aluno melhorar no processo de repetência, não se constituindo um meio de ajuda para a criança.

Semelhante postura diante da reprovação tem Perrenoud (2004): baseado em várias pesquisas em diferentes países, o autor afirma que a reprovação tem eficácia limitada, embora os professores duvidem disso: “Se uma prova padronizada substituísse as avaliações internas em cada turma, uma parte daquelas que são reprovadas seriam aprovadas e vice-versa, o que mostra ser reprovação injusta e inútil”.(p.12).

Paro (2001) aponta uma das razões para a aceitação da reprovação: a sociedade reprova o que contra argumenta que o ser humano aprende não como um sujeito que se apropria de forma livre e reacional, mas como um autômato movido a estímulo-resposta, confundindo-se aprendizado humano-histórico como adestramento.

A visão de que o aluno deva aprender sem repetir é diferente de camuflar a aprendizagem para que ele possa avançar sem aprender: os ciclos mostram a falta de aprendizagem, levando a escola pública a ser vista como “coisa de pobre para pobre”.

Como alternativa para a reprovação, Perrenoud (2004) lança os ciclos de aprendizagem como forma de atenuar os efeitos da reprovação ou fracasso, e seria um meio para se ensinar melhor e luta contra as desigualdades.



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

Para alguns autores, o processo de implantação de ciclos é mais uma política de racionalidade econômica, que prevêem apenas indicadores estatísticos.

Considero que além desses aspectos, os ciclos de aprendizagem mostram uma faceta cruel que é reter por mais tempo as crianças pobres e como parece não haver objetivos claros sobre os ciclos, se constituem mais uma forma de culpabilizar a criança pelo seu fracasso. Nesse sentido, ocorre o que Patto (2000) chama de práticas de exclusão branda, que mantém os excluídos no interior da escola.

A inculcação de culpa sobre o aluno parece que o processo pedagógico depende apenas de um sujeito e não é um processo relacional. Isso significa na visão de Paro (2001) “que ou a escola e seus educadores são sempre tão eficiente pedagogicamente, que nunca são os causadores do não aprendizado, ou o aluno é um único agente do processo”.(p.118). Retirando o aspecto causal, mas relacional, podemos entender o processo ensino-aprendizagem, que depende muito da avaliação do professor e toda carga social na sua formação e que leva isso para dentro da sala de aula.

Tais processos explicativos colocam a discussão e um ponto para reflexão: será que o aluno durante um ano numa séria realmente não aprendeu nada ou é a escola que só valoriza alguns aspectos em determinado tempo das provas?

Esses aspectos são vistos por Patto (1988), quando relata pesquisas que são colocadas como fatores intra-escolares, mas que respondem por algumas repetições anteriores como por exemplo, o preconceito com a criança pobre por não aprender.

Considerações Finais

A partir das considerações teóricas e de resultados de pesquisas apontadas neste trabalho podemos perceber que o fracasso escolar é um fenômeno multifacetado e complexo e que, portanto não pode ser compreendido sob uma única visão.



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

As estatísticas não podem ser consideradas como um fator indicativo do fracasso, pois podem escamotear as experiências de quem vivenciam esse fracasso. Nessa perspectiva, podemos falar em crianças em situações de fracasso. Situações que podem ser afetivas, por processos metodológicos, por relações de autoritarismo e outras que só pesquisas podem esclarecer. Importante, é refletir sobre essas situações e propiciar uma formação crítica e afetiva dos atores envolvidos.

Uma importante contribuição das discussões sobre a estatística é desmistificar a origem social, a deficiência e das políticas públicas, apontando dois caminhos importantes: que a criança aprende e que ela nem sua família são as únicas responsáveis como se acreditou durante muito tempo pelo chamado fracasso escolar. A questão é que elas continuam sob diferentes disfarces e permanece assim uma política de exclusão.

Nem mesmo a progressão continuada nos sistemas de ciclos parece dar conta desse processo: muda-se uma política de inclusão, o que para Patto (2000) pouca mudança ocorre porque não se volta para a real educação de qualidade para pobres: no momento em que a entrada de crianças na escola, mas não sua permanência ou aprendizado, há o que ela denomina de inclusão por exclusão. Além disso, os resultados estatísticos encobrem o que há nas séries iniciais e, portanto, a política se exime de olhar para a base – se a criança não aprendeu a ler vai continuar com dificuldades nas séries posteriores.

Nesse processo não se pode negar as emoções, pois, são fenômenos políticos e pessoais. Elas podem ser compreendidas como resposta ao poder e ou aos significados e implicações e status das situações. A política emocional se faz presente como uma bifurcação de uma política de exclusão mais ampla através de distinções e culpabilidade.

O fracasso produzido faz com que os governos e escola culpem e depreciem aqueles que eles julgam que não aprendem por que são dadas várias condições e “oportunidades” perpetuando dessa forma essa condição. As emoções são indicadores de algo que não vai bem, quando não se podem conseguir seus propósitos. Essa



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

perspectiva é coerente com o que Charlot (2000) denominou de sociologia do sujeito, que mesmo dominado encontra uma forma de reagir.

Consideramos importantes os aspectos emocionais não como essas emoções desorganizando o processo de aprender a ler, mas como outro aspecto a ser visto, e que se fazem presentes no cotidiano e nesse sentido concordamos com Patto quando afirma que o controle da emoção para suprimir a agressividade para não trazer o caos social: ao tentar suprimi-la essa pode se tornar mais forte: é a expressão dessas emoções que possibilita olhar o que esse social faz com as pessoas. Mesmo crianças percebem o que está acontecendo e expressam essas emoções quando não aprendem a ler.

Afirmar que a criança não aprendeu nada é absolutamente desconcertante e inverídico, quando ela traz aprendizagens de casa, mas não se consideram na escola ainda permanece a questão da cultura inferior, perpetuando a ideia de déficits cognitivos e emocionais. Não saber chegar a esse lugar é o mais pernicioso, pois oculta uma política perversa que faz acreditar que não se é capaz, que suas emoções são inadequadas, que seu comportamento é inadequado. Anula-se o ser humano e sua dignidade.

Portanto, as mutações no cativo a que Patto (2000) se refere, precisa ser revertida, já não convence e é preciso trilhar outros caminhos. Para retirar essas visões equivocadas, sugere a análise das condições de trabalho, das representações, ações e relações dos participantes apreendidas no cotidiano para explicar e superar o “fracasso”.

Além disso, propomos as questões da política emocional que é colocada no cotidiano e que se dispersam diante do puramente cognitivo e que por sua vez interfere no processo de aprender a ler.



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

Referências

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H.S. O estado da arte sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, 30 (2) *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72, 2004. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>>.

BOSSA, N. **Fracasso escolar**: um olhar Psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASASSUS, J. **A Escola e a Desigualdade**. Brasília: Editora Plano, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, 36 (127), 1-26. 2005.

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

FERREIRA, M. C.; ASSAMAN, E. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil, Argentina e México. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15 (3), 1-17, 2002.

HARGREAVES, A. Política emocional de fracasso e sucesso escolar. In M. A. G. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural, volume 1, cap.14, p. 183-186). Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2013) Boletim da Prova Brasil. Portal.inep.gov.br

PANAGIOTIS, G.; PANITSIDOO, E.; ADAMANTIOS, P.; APASTAMATIS, G. Empirical Research on Education and Student Failure: **Teacher's Psychological and Sociological Interpretations**. International Journal of Humanities and Social Science. Vol. 1 nº 9, July, 2011.

PARO, V. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.



Vilmária Fernandes Sales – **Universidade Federal da Paraíba**

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A Queiroz, 1993.

_____. **Mutações no Cativoiro**. São Paulo: Edusp, 2000.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar, desigualdades e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 10 (2), 117-127, 2009. Disponível em: <<http://pepsi.bvsalud.org/scielo.php?script=sciArttext&pid=s16799002009000200012&lng=pt&tlng=pt>>.

PERRENOUD, P. Efeito da moda ou resposta decisiva ao fracasso escolar? In A.M. Construir as competências desde a escola – Volume 1, p. 14-18) Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos da Sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**: caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARINALVA, J. France & Roland. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da Educação*, 20(1) 1-18, 2005.

SALES, F. V. **Afetividade de crianças que fracassam e de seus professores - dimensões afetivas e cognitivas em dois contextos culturais**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, J. **A Educação na Paraíba**. Correio da Paraíba, Julho 2, 2015.

SAWAYA, S. M. **A infância na pobreza urbana**: Linguagem oral e escrita da história pelas crianças. *Psicologia*, 12 (1), 1- 12, 2001.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In M. A. **Leitura em crise na escola**. As alternativas do professor – Volume 1: 11ª ed., pp.12-1, São Paulo, 1993.

Recebido em junho de 2017

Aprovado em agosto de 2017