

FRACASSO ESCOLAR VERSUS SUCESSO PRESUMIDO: A INDIVIDUALIZAÇÃO DA QUESTÃO

SCHOOL FAILURE VERSUS PRESUMED SUCCESS: THE INDIVIDUALIZATION OF THE ISSUE

Marcos da Silva Pacheco¹

Thamiris Monteiro Moreno²

Paula Mello Pacheco³

RESUMO: A educação pública brasileira tem o desafio de lidar com a diversidade populacional de um país enorme e diverso. Uma forma de controle são as avaliações nacionais, que acabam por ter um efeito de classificação e individualização dos problemas e dos sucessos das escolas. É comum conceber a escola como algo natural, esquecendo que esta não passa de uma construção, e problemas nesse sistema tendem a ser individualizados na escola, no aluno, e no professor, produzindo práticas de exclusão e classificação. Neste trabalho analisamos a produção do fracasso escolar numa escola avaliada como de qualidade. Acompanhamos uma aluna classificada como fraca, estigmatizada por um laudo médico - epilética, ansiosa e portadora de déficit de atenção - que individualiza o problema e exime assim a escola de qualquer responsabilidade.

Palavras-chave: Fracasso Escolar; Individualização; Classificação.

ABSTRACT: Brazilian public education has the challenge of dealing with the population diversity of a huge and diverse country. One form of control is the national assessments, which end up having a classifying and individualizing effect on the problems and successes at school. It is common to conceive the school as something natural, forgetting that it is only a construction, and problems in this system tend to be individualized in it, in the student, and in the teacher, producing practices of exclusion and classification. In this paper we analyze the production of school failure in high quality school. We accompany a student classified as weak, condemned by a medical report: epileptic, anxious and deficient in attention, thus exempting the school from any responsibility.

Keywords: School Failure; Pathologization; Classification.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira é marcada por lidar com uma grande diversidade populacional, num território imenso com as mais variadas situações econômicas por todos os municípios do país. Neste contexto, uma prática corriqueira no Brasil, adotada por alguns estados, é a concessão de recursos por mérito, e este mérito é mensurado através de avaliações nacionais e estaduais, que se por um lado tenta fazer um diagnóstico da educação em todo o país, por outro gera classificações que individualizam as mazelas da educação nas escolas, fazendo com que determinadas escolas sejam consideradas de baixo rendimento sem ao menos se considerar a realidade delas, seus contextos, entornos e população escolar (BASSANI, 2013).

Assim costumeiramente as escolas com os piores índices são as localizadas nas regiões mais pobres, com estudantes com baixa renda e associada a regiões mais

1 Departamento de Morfologia - Universidade Federal do Espírito Santo

2 Departamento de Psicologia - Universidade Federal do Espírito Santo

3 Programa de pós-graduação em Ciências da Reabilitação - USP

violentas. Segundo Patto (2015) esse fenômeno não é raro, uma vez que às crianças das classes populares são oferecidas uma escola em estado de precariedade mostrando que a escola é, acima de tudo, uma instituição que tem por finalidade garantir a ordem social, mantendo crianças e jovens ocupados e encerrados no interior dos muros dos estabelecimentos de ensino. Nesse cenário, a escola que não mostra bons índices é vista como improdutivo, os professores como incompetentes ou desestimulados e os estudantes como fracos, desmotivados e incapazes de aprender, sem se levar em conta que muitas destas questões passam por investimentos insuficientes, precarização das condições de ensino e desvalorização dos professores (BASSINI, 2013; PATTO, 2015).

Por outro lado, uma vez que a escola pública está localizada nas mais variadas regiões e bairros, por vezes vemos escolas de um mesmo município apresentando índices elevados nas avaliações, e da mesma forma são individualizadas, entretanto, como boas escolas, com professores comprometidos e alunos bons, competentes e aplicados. Desnecessário dizer que as condições socioeconômicas são colocadas em segundo plano, como se o processo de educação não fosse atravessado por estas e tantas outras questões (PATTO, 2015).

O processo de educação, especialmente a educação pública se dá com os sujeitos mais diversos. A escola é para todos e todos devem, no sentido de ser obrigatório, frequentar escolas durante a infância e adolescência. Esta escola obrigatória tem um caráter unificador: pretende-se fornecer uma educação igual, padronizada, com um currículo comum, regido por parâmetros curriculares nacionais, num sistema educacional que, de tão antigo, parece que sempre existiu, e por existir por tanto tempo acaba sendo naturalizada. Assim, a escola, uma instituição criada e datada, é tida como algo natural, ambiente pelo qual todos devem passar, e ao passar por ele deverá ter comportamentos padronizados, uniformizados para que esta fórmula aparentemente funcione. E este funcionar se expressa em resultados, que quase sempre são individualizantes: a aprovação nos exames seletivos como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SISU (Sistema de Seleção Unificada), Prova Brasil, e os índices classificadores como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que a depender do uso colocado a partir das políticas públicas, juntos a outros exames e classificações, poderão (e geralmente o fazem) privilegiar escolas que investem na produção do material humano útil, funcional e produtivo (HECKERT & ROCHA, 2012; ASHBAR & LOPES, 2006; PACHECO, MORENO, PACHECO, 2018). Esta escola naturalizada, para todos, com salas cheias, cadeiras enfileiradas, com estudantes olhando para frente, com hora para tudo, com comportamentos vigiados, punidos e recompensados, precisa de estudantes idealizados, personagens capazes de se submeter às regras e ao controle, e quando em vez de personagens, tem que lidar com “gente de verdade”⁴ emergem os problemas (DONZELOT, 1986).

Os estudantes que não conseguem se enquadrar no que a escola pretende, ou que simplesmente não querem se enquadrar, se tornam os grandes desafios para a escola. São a denúncia de que as práticas pedagógicas são passíveis de falhas, e que não devem ser uniformes porque lidam com pessoas diversas. Quando a escola falha em promover a pretendida educação para todos, os que escapam ao pretendido precisam ser manejados. Precisam ser adaptados, enquadrados e disciplinados. Eles precisam antes de tudo ser classificados. E a diversidade, ao ser sistematizada,

4 Referência à música “Vamos fazer um filme”, da banda Legião Urbana lançada em 1993.

produz o desatento, o hiperativo, o ansioso, o opositor, o desafiador, o deficiente, enfim, produz o dissonante. Essa prática classificatória, por fim, individualiza o sujeito e lança sobre ele a culpa de um sistema perverso e ineficiente (MARTINS, 1999, ANGELUCCI, 2014). Esse processo de individualização e produção de culpa, de tão naturalizado, se tornou invisível e os profissionais não percebem que até mesmo através de práticas pedagógicas corriqueiras como a aplicação de provas reproduz esta ideia.

Heckert e Barros (2007) ressaltam que a escola na busca por resultados e ganho de qualidade manifestos em índices diversos acabam recorrendo aos diagnósticos para a individualização dos maus resultados nos alunos, assim, cada vez mais laudos são solicitados, e recorrem-se cada vez mais a especialistas. Nesta lógica também estas autoras ressaltam como uma característica da escola contemporânea é ser um espaço estratégico de gestão da vida, nesse espaço é comum um grande enfoque em resultados, e uma vez que o sistema educacional e as políticas públicas favorecem este tipo de lógica, especialmente por meio de provas de avaliação desdobradas em fornecimento de recursos esta situação se torna ainda mais pronunciada.

Asbahr & Lopes, (2006) relatam que em entrevista realizada com professores de uma escola pública de um município de São Paulo em 2001 foi feita a seguinte pergunta: “Quais são as suas hipóteses sobre a queixa apresentada?” referindo-se aos encaminhamentos para avaliação psicológica. Dentre as respostas destacamos: “*Idade mental inferior à cronológica*”; “*Problema neurológico*”; “*Infantil, imaturo, bobinho*”; “*Problema mental*”; “*Deficiência mental*”; “*Problema cerebral*” de uma lista de cerca de 30 classificações. Vemos desta forma que a escola é um celeiro de muitos problemas de aprendizagem, e as crianças que não aprendem são merecedoras de uma infinidade de diagnósticos que individualiza os problemas sociais e escolares nos alunos. Nesse mesmo estudo, as crianças quando questionadas sobre seus problemas escolares acabam reforçando a opinião dos professores e equipe da escola mostrando que a ideia do fracasso como sendo culpa dos alunos é amplamente difundida (ASBAHR & LOPES, 2006).

Quando os problemas são identificados, buscam-se os culpados: o aluno que não quer aprender, o professor que não quer ensinar, a escola que não quer funcionar, e assim temos o fracasso escolar sendo produzido e renovado em cada prática de exclusão, classificação e individualização (COIMBRA 2004).

Este processo de culpabilização tem como um de seus efeitos a estigmatização dos alunos, o que faz com que cada vez menos crédito seja dado ao aluno considerado fraco. A ideia é de que não vale a pena investir em algo que não dará os resultados mais favoráveis. A expectativa de que um determinado aluno não conseguirá aprender pode trazer consequências desastrosas para o processo de aprendizagem e isso poderá refletir de modo ainda pior na vida daquele que não aprende. Considerar um aluno fraco significa que não vale a pena fazer qualquer esforço, sendo assim duas possibilidades se apresentarão: alguns profissionais e escolas optarão por múltiplas reprovações uma vez que o aluno não alcançará o necessário para a aprovação, e em vez de tentar se reverter o quadro, o que se afirma é apenas que a escola está cumprindo seu papel e o aluno infelizmente não; outra possibilidade é aprovar o aluno independente de suas notas ou do que ele faz na sala, neste caso um pensamento comum é: “já que ele não aprende, qual o sentido de retê-lo? Mais vale deixar ele ir passando e depois a vida o ensinará.”. Nos dois casos, se nenhum trabalho for feito

com esse aluno, o que ocorrerá será um grande fracasso escolar, seja pela distorção idade-série, produzindo alunos com idade muito acima do esperado para sua série e a de seus colegas, seja pelo não aprender, formando alunos que apenas envelheceram na escola sem terem tirado proveito de sua vivência neste ambiente (OSTI & BRENELLI, 2013).

Desta forma, o fracasso escolar pode ser considerado mais um produto de um sistema complexo de relações sociais do que propriamente a culpa de um estudante, ou categorias de estudantes, que normalmente são rotulados como fracassados, e quase invariavelmente recebem e carregam a culpa de não terem o sucesso escolar presumido socialmente (ALMEIDA, MIRANDA & GUISANDE, 2008; SILVA, 1994). Nesta perspectiva, um fenômeno que tem diversas causas produz também diversas consequências, mas a maioria delas recai sobre os estudantes, que além de sofrerem com as mazelas do processo de formação acadêmica, precisam lidar com a reprovação, a retenção escolar, e como agravante, muitas vezes se sentem culpados por não conseguirem avançar para o ano seguinte e acabam aceitando o estigma do “aluno que não quer nada”, do “preguiçoso”, do “burro”, do “hiperativo”, dentre uma ampla lista de rotulações, classificações e diagnósticos (ASHBAR & LOPES, 2006; OSTI & BRENELLI, 2013, PATTO, 2015).

Rodrigues (2004), observou que tanto a escola quanto as famílias atribuíram a reprovação escolar a problemas médicos, biológicos ou psicológicos. As famílias classificaram a experiência da reprovação um evento difícil de superar e considerado uma perda de tempo e dinheiro, mas também uma forma de aprendizado marcada pelo sofrimento. Apesar de a reprovação ser encarada como um evento negativo pelos pais e alunos, há a crença por estes de que a reprovação é uma medida de garantir melhor aprendizagem, uma vez que os alunos que não aprenderam o necessário não deveriam avançar em seus estudos e que a reprovação seria uma segunda chance de aprender além de ser um mecanismo de pressão para que os alunos se empenhem mais, mesmo em casos de múltiplas reprovações (JACOMINI, 2010). Esta crença sobre a reprovação não está permeada apenas no ideário das famílias e dos estudantes. Muitos professores, funcionários, diretores, pedagogos e psicólogos fazem uso deste artifício ou ao menos o apoia seguindo a crença de que a aprovação é um evento individual, e se o aluno não a conquista, quem deve ser reprovado é ele, pois todos os outros atores da escola agiram como deveriam, e assim toda e qualquer responsabilização sobre problemas no processo de aprovação recaem sobre os alunos (ASBAHR & LOPES, 2006).

A produção de fracasso escolar parece ser facilmente mapeável: basta procurar uma escola periférica, num bairro pobre, com clientela de baixa renda e com isso teremos a escola fracassando. Esta visão reducionista, embora não distante da realidade mais facilmente observável, desconsidera que outras questões produzem o fracasso escolar como a ideia de que a escola é algo natural, e que o processo de aprendizagem significa necessariamente disciplinarização, controle e punição; a ideia de que o produto da educação tem necessariamente que ser financeiro dentre outros muitos aspectos que produzem a escola que se tem atualmente (BASSANI, 2013; MARCONDES, 2011).

Como uma forma de lidar com o fracasso escolar, também pela via da individualização, tanto a escola quanto os pais acabam produzindo uma outra forma de exclusão: a patologização. Pode-se perceber tal movimento quando não raramente,

por uma incansável busca por diagnóstico, a escola encaminha o estudante que não aprende para um especialista, e os pais acatam, ou às vezes até demandam isso da escola, mas como resultado final essa busca por diagnóstico tem um desfecho esperado quando se consegue uma interpretação da ciência, que de forma abrupta transforma o estudante com dificuldades em se adaptar ao sistema escolar num estudante doente (MATTOS, 2012; ANGELUCCI, 2014). Assim, cria-se uma situação onde não há mais o que fazer: a escola diz que o aluno não aprende por conta de um déficit. Os pais não se engajam na educação do filho por acreditar se inútil insistir contra a natureza biológica, dada e pré-definida, e até mesmo o aluno passa a se envolver menos ainda no processo educacional por se considerar incapaz, tendo uma enorme e intransponível barreira biológica, que só poderia ser vencida por meio de medicação (MOYSÉS & COLLARES, 1997, ASHBAR & LOPES, 2006).

Neste trabalho buscamos analisar como é produzido o fracasso escolar numa escola considerada como sendo de qualidade para que possamos analisar que outros fatores estão implicados na produção deste fracasso e como a escola lida com estudantes nesta situação. Buscaremos compreender como as estratégias empregadas por estes estabelecimentos de ensino costumeiramente podem aparecer quando se tem no corpo escolar estudantes desviantes. Buscaremos perceber se, e de que forma as relações de poder contribuem neste processo, bem como individualizações, medicalizações e culpabilizações aparecem nestas situações (CAPONI, 2009).

METODOLOGIA

Para compreender a dinâmica escolar, as demandas quanto ao comportamento e rendimento dos estudantes bem como as estratégias adotadas pela escola, frequentamos uma escola pública situada em bairro nobre da cidade de Vitória por 15 semanas sempre às sextas-feiras. Para não criarmos demanda aguardamos os coordenadores se manifestarem quanto às dificuldades e que apontassem os possíveis alunos ditos com problemas de aprendizagem.

Ao longo da nossa vivência institucional recebemos várias demandas da escola e fomos direcionados a um caso, dentre muitos, que parecia expressar bem os objetivos do nosso trabalho: tratava-se de uma menina de 10 anos que chegara à escola no final do ano letivo anterior e era considerada fraca de conteúdo segundo a avaliação da equipe de coordenação pedagógica.

Uma vez selecionado nosso sujeito de estudo passamos a acompanhá-la durante suas atividades escolares, propusemos dinâmica de grupo para reconhecimento de comportamentos do grupo (turma) que ela participava, e realizamos entrevistas com a menina, sua professora, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola.

Organizamos e analisamos todas as visitas em diários de campo bem como o teor das entrevistas realizadas para perceber por meio do discurso dos coordenadores da escola, passando pela professora e chegando à menina como as relações de poder se apresentavam bem como temas como individualização, classificação e culpabilização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola em que foi feito o estudo, situada em bairro nobre da cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo, recebia estudantes principalmente das redondezas, o

que fazia com que sua clientela fosse majoritariamente de classe média. A escola parecia sofrer uma grande pressão quanto à qualidade, especialmente para manter seus altos índices nas avaliações do governo, como o IDEB e a Prova Brasil, uma vez que se tratava de uma escola de ensino fundamental, atendendo do quinto ano ao nono ano do ensino fundamental. Esta situação de alta cobrança por si só já contribuía para a produção de fracasso escolar, especialmente se considerarmos que embora a maioria fosse de classe média, ainda muitos eram de classe baixa, e quando chegavam à escola egressos de instituições de qualidade aferida como menor, apresentavam muita dificuldade, e estes alunos ao serem comparados com os demais muito facilmente caíam em classificações que variavam desde “fracos” até como portadores de alguma doença mental que impedia o aprendizado, e conseqüentemente prejudicava a manutenção dos bons índices alcançados pela escola, como destacado por Ashbar e Lopes ao tratar dos estudantes como sujeitos vitimados pela lógica capitalista de produção (ASHBAR & LOPES, 2006).

A preocupação por parte da escola para atender a esta visibilidade acabava produzindo um currículo e um modo de se comportar em sala de aula altamente conteudista. Assim, alunos que vinham de outras escolas públicas que não sofriam essa pressão eram motivo de preocupação e o fato de muitos deles não acompanharem o ritmo imposto pela escola era um grande impulso para o levantamento de possibilidades de diagnóstico de não aprender. A escola desta forma procurava rapidamente resolver o problema com a criança, e não o problema da criança, ou seja, a necessidade de adaptá-la à realidade escolar fazia com que a escola buscasse nos alunos dissonantes a fonte dos problemas em vez de questionar se os objetivos da escola deveriam ser de fato o de atender à produção de índices favoráveis e ranqueamentos produtores de individualização que tentam explicar de maneira equivocada o que é qualidade e sucesso. Esta busca por adaptação utiliza-se muitas vezes da patologização, que na tentativa por individualizar a questão, buscava atribuir problemas escolares à problemas orgânicos, fazendo assim com que se crie em vez de uma barreira social, uma barreira biológica (MOYSÉS E COLLARES, 1997).

Dentre muitos casos que chegaram a nós um nos chamou muita a atenção por conta da divergência de opiniões entre os diferentes profissionais da escola. Trata-se de uma menina de 10 anos, matriculada no quinto ano que trataremos por Ana. Ela aparentava ser mais jovem, tinha jeito de criança pequena. Se perguntarmos, numa lógica metafísica quem é Ana, ou que ela tem, a resposta vem de um laudo médico: epilética, ansiosa e portadora de déficit de atenção. A professora diz que Ana tem alguma coisa que a atrapalha a ser igual aos outros, mas que ela não consegue diagnosticar. A coordenadora pedagógica diz que Ana é infantil, e que não entende comandos. A diretora diz que Ana é problemática, e que a culpa é da família, “desestruturada” e confusa.

Ana foi criada pelos avós maternos em outro Estado. Não conhecia o pai e quase não via a mãe. Há cerca de 2 anos fez uma viagem para o sudeste e nunca mais voltou para a casa de seus avós. O que deveria ser um passeio se tornou uma reviravolta em sua vida: foi morar com sua mãe e sua meio-irmã. A mãe tem um emprego temporário sem vínculo formal e não tem condições de estar com ela em casa. Cabe a ela a clausura de uma escola de tempo integral. Ana ficou quase todo o ano de 2014 fora da escola, a coordenadora pedagógica acredita que Ana deveria ser reprovada.

Ao conversarmos com a professora de Ana sobre a possível reprovação ficamos surpresos com as declarações. Ela diz que Ana nunca será como os outros, sempre será uma aluna “fraca” e reprová-la não adiantaria de nada. Diz que passando ou não Ana já está excluída do processo de educação, como se não houvesse mais jeito para ela. A professora acredita que é preferível que Ana deixe a escola aos 14 anos com uma formação ruim do que aos 18 sem fazer qualquer diferença.

Como mencionou Bassani em sua tese de doutorado, criou-se um excluído. Alguém que já está derrotado, fora do processo de formação. E esta condenação, adquirida a partir de uma classificação preconceituosa, tem a chancela de um laudo médico. Assim, a escola se exime de qualquer responsabilidade, cabendo a ela apenas a minimização do fracasso já decretado (BASSANI, 2013).

É interessante notar que esta prática repete um modelo arraigado na cultura e formação dos profissionais da escola. Não percebemos as pessoas sendo cruéis deliberadamente. Parece-nos que agem de acordo com o que acreditam. Parecem se preocupar genuinamente com Ana, mas não veem outra forma de exercer suas práticas educacionais. Ana se tornou um fardo para a escola. Ficou claro que embora houvesse um impasse sobre reprova-la ou não, isso não faria muita diferença ao final do processo. Se fosse aprovada neste ano, certamente seria reprovada no ano subsequente, se fosse reprovada talvez tivesse alguma chance de recuperação, mas a professora já não acreditava mais nela. Ana já fazia parte de uma categoria criada pela professora de alunos fadados ao fracasso. A escola não era para ela e ela não servia para a escola. Segundo a professora, mantê-la dentro do sistema educacional somente emperraria sua vida, e não porque ela poderia ter outras oportunidades promissoras, mas simplesmente porque ela não aproveitaria oportunidade alguma. Apesar de serem destacadas tantas fraquezas, Ana mostra grande habilidade com a escrita, sendo considerada até melhor quando comparada a outras crianças, o que indica que provavelmente não tem problemas de aprendizagem, ela apenas concentra seus esforços e atenção ao que mais lhe interessa.

Pela análise deste caso fica flagrante a forma com uma escola tida como de qualidade pensa a formação de seus estudantes. Vimos que a produção de capital humano é uma questão que atravessa as práticas pedagógicas da escola, são práticas conteudistas que operam numa lógica capitalista de resultados, aprovações e índices. Sujeitos dissonantes como Ana são excluídos do processo de educação. A ela cabe apenas passar o tempo na escola, sem condições alternativas, sem meios para valorizar suas habilidades e ajudá-la a desenvolver o que tem de mais potente.

Embora o processo educacional falava sobre o futuro de Ana, em nenhum momento conversaram com ela sobre o que pensava de sua própria educação. Nunca lhe perguntaram se a escola era prazerosa, potente, alegre. Ficamos surpresos ao ver que em sua visão, apesar de pequenas dificuldades, ela estava confiante quanto sua aprovação. Dizia gostar da escola e ter rendimento satisfatório. Não fazia ideia de que sua reprovação era uma possibilidade.

Interessante ressaltar que na maioria das conversas travadas com os funcionários da escola falavam a respeito das classificações impostas à Ana: epilética, ansiosa, portadora de déficit de atenção. Fraca. Era um termo recorrente. Ela era fraca. A viam desta forma. Enfraquecida em suas possibilidades e potencialidades. Parecia não importar mais nada que fizesse, já estava estigmatizada e pouco se esperava dela.

Ana foi um exemplo de que o fracasso escolar pode ser produzido inclusive em escolas tidas como de excelência. Foi possível perceber que a escola é atravessada por diversos fatores, e que a condição socioeconômica é mais um deles e que esta também é vítima deste processo de produção de números e qualidade, que não dá lugar ao sujeito, mas que valoriza sua alta capacidade de produção aliada a sua baixa capacidade de resistência, gerando o que Foucault chamaria de corpos dóceis, aqueles corpos disciplinados e ideias para as exigências modernas, são aqueles corpos funcionais nas classes escolares e que mais tarde serão funcionais ao executarem suas profissões (FOUCAULT, 1987).

Quando escola segue esta lógica capitalista e se arma de todas estas ferramentas sociais de medicalização e individualização para justificar o fracasso produzido nela, vão se atualizando práticas falidas, que não dão lugar a potência do sujeito e que não responsabilizam a própria escola pela produção do fracasso e não repensam as práticas instituídas, alimentando um sistema onde cada vez mais os problemas são deste ou daquele indivíduo e resultando em um crescente consumo de remédio como a Ritalina e a crescente demanda do saber psi como um saber que individualiza e trata o aluno.

Apesar dos inúmeros diagnósticos, interpretações e classificações, quase invariavelmente tanto a Ana quanto um número enorme e cada vez maior de estudantes são avaliados essencialmente de uma única forma: a aplicação de provas. Com elas, assume-se que toda a realidade que circunda o estudante esteja funcionando perfeitamente, logo não precisa ser de forma alguma avaliada. A escola pode ter falhas, as metodologias podem apresentar inconsistências ou serem obsoletas, os professores podem precisar de reciclagem ou ter mais tempo para se dedicar a sua prática, mas somente os alunos são avaliados. A nota que recebem, embora implicitamente fale de toda a realidade escolar, ela só é interpretada como uma deficiência de aprendizagem do aluno. A nota dirá que ele não se esforçou, que ele não aprendeu que ele fracassou.

Uma das consequências dessas notas baixas é a reprovação, que também, obviamente só se aplica aos estudantes. Eles são reprovados sozinhos, embora em grande número, estão sozinhos, muitas vezes sem nenhuma estratégia de recuperação ou de ressignificação da reprovação. Ana expressa o que acontece na realidade escolar presente no Brasil. Ela, como muitos outros estudantes fazem parte de um grupo de pessoas que são responsabilizados por questões que são coletivas, que para poderem seguir adiante precisam passar por um processo de adaptação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. S.; MIRANDA, L.; GUISANDE, M. A. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2) 169-176. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>
- ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais – continuidades nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (1), 116-134. 2014. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2745>
- ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), 51-72. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>
- ASHBAR, F. S. F.; LOPES, A. J. S. 2006. A culpa é sua. *Psicologia USP*, São Paulo, 17(1), 53-73. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>
- BASSANI, E. (2013). *As políticas quantificadoras da educação e as “novas” formas de exclusão: os “inclassifi-*

cáveis”. Tese defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2163>

CAPONI, S. Biopolítica e medicalização dos anormais. *Physis, Revista de saúde coletiva*. Rio de Janeiro, 19(2): 529-549, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000200016>

COIMBRA, C. M. B. Coimbra, C.M.B.(1999). Práticas “psi” no Brasil do “milagre”: algumas de suas produções. Em: Jacó-Vilela, A. M., Jabur, F. & Rodrigues, H.B.C. (Orgs.). *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil*. (pp.75-95) Rio de Janeiro: UERJ/NAPE.

DONZELOT, J. A conservação das crianças. In: *Polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal. 1986.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, P.125-171. 1987.

HECKERT, A. L. C., BARROS, M. E. B. Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates “possíveis”. *Aletheia*, 25, 109-122. 2007. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000100009&lng=pt&tlng=pt.

HECKERT, A. L. C.; ROCHA, M. L. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicologia & Sociedade*, 24(n. spe.), 85-93. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000400013>

JACOMINI, M. A. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), 895-919. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300012>

MARCONDES, A. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In: FACCI, M; M. M.; Tuleski, S.. A exclusão dos “includidos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Editora da Universidade de Maringá, 2011. <https://bdpi.usp.br/item/002754018>

MARTINS, A. *A política do conhecimento: a identidade do saber e as reformas educativas*. Linhares, C. (Org.) Políticas do conhecimento. Niterói: Intertexto, 1999.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, 44, 217-233. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000200014>

MOYSÉS, M. A. A., COLLARES, C. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 28, 31-48. 1992.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. Inteligência abstraída. Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8 (1), 63-90. 1997. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 18 (3), 417-426. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712013000300008>

PACHECO, M. S.; MORENO, T. M.; PACHECO, P. M. O quê e a quem se quer ensinar: análise das propostas pedagógicas, missões e valores das escolas com os melhores resultados no ENEM. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.9, n.25, p. 270-290. 2018. <https://doi.org/10.26514/inter.v9i26.3041>

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, 21(61), 243-266. 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo: Intermeios. 2015.

SILVA, R. C. O fracasso escolar: a quem atribuir? *Paidéia*, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 7, Agosto. 1994. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1994000200004>

RODRIGUES, G. A. *Reprovação escolar e suas repercussões no cotidiano de famílias das camadas médias*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87196>