



## **RETENÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: UMA RETROSPECTIVA DAS TEORIAS EXPLICATIVAS PARA O FENÔMENO NO BRASIL**

**Resumo:** Este artigo vem apresentar uma retrospectiva das teorias que procuraram explicar o fenômeno da retenção/repetência como expressão do fracasso escolar ao longo do século XX – teorias raciais, médicas, psicológicas, de carência cultural, pedagógicas e critico-reprodutivistas -, assim como aquela que se naturalizou nos dias atuais – os transtornos de aprendizagem, entre eles o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A revisão teórica nos mostra que as causas do fracasso escolar foram buscadas principalmente fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Fracasso Escolar, Retenção Escolar, Teorias Explicativas.

### **INTRODUÇÃO**

O fenômeno da retenção/repetência escolar tem sido bastante estudado e discutido. Apesar disso, o tema ainda possui relevância no cenário atual, uma vez que está estritamente relacionado ao principal indicador de qualidade da educação: o IDEB. O tema também ressoa com a expansão de iniciativas de não retenção, como a promoção automática, os ciclos e a progressão continuada.

O presente artigo vem apresentar uma revisão das teorias que procuraram explicar o fenômeno da retenção/repetência como expressão do fracasso escolar ao longo do século XX e nos dias atuais. O principal objetivo é refletir sobre as teorias que procuraram explicar o fracasso escolar e expor como estas buscaram respostas principalmente fora da escola e longe das políticas educacionais.

### **METODOLOGIA**

O presente estudo de caráter qualitativo trata-se de uma revisão bibliográfica, para tanto analisamos os estudos clássicos: “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (PATTO, 1993), “Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando o processo de ensino-aprendizagem” (POPPOVIC, 1977), “Educação Não é Privilégio” (TEIXEIRA, 1999), bem como



os estudos atuais “A escola e o Fracasso escolar” (GUALTIERE & LUGLI, 2012) e “A Ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas”. (ORTEGA, 2010).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Considerando a retenção como ato de manter o(a) estudante por mais um ano no mesmo nível de ensino e a repetência como a ação de cursar a mesma série/ano mais de uma vez, acreditamos que ambas, faces de uma mesma moeda, são promovidas com base na ideia de que, dessa forma, seria proporcionada ao(a) aluno(a) uma outra “chance” de aprender e alcançar os objetivos não alcançados da primeira vez.

Gualtieri & Lugli (2012) colocam que em nossa sociedade ainda é predominante a concepção de que a escola é encarregada de ensinar um conjunto de conteúdos organizados, em determinados tempos e ritmos, à crianças e jovens agrupados por faixa etária. O que não é alcançado dentro do que a escola julga ser necessário alcançar, conforme as regras estabelecidas por ela, é caracterizado como fracasso.

A preocupação com o fluxo escolar, no qual está contido o fenômeno da retenção/repetência, só ocorreu após o início processo de democratização da educação no Brasil. Com a inserção de novas demandas sociais em seu universo, a escola que não estava preparada para receber os(as) novos(as) educandos(as), passou a lidar com os problemas da evasão e fracasso escolar.

Várias interpretações foram construídas para explicar o fenômeno da retenção/repetência e o fracasso escolar, que responsabilizavam os(as) próprios(as) estudantes, suas famílias, seus professores ou a instituição escolar, dependendo do referencial teórico e ideológico empregado para construí-las (GUALTIERI & LUGLI, 2012).

Teixeira (1999), ao defender a educação como direito e não como privilégio, alertava na década de 1950 para a seletividade do processo educativo, que elegia alguns privilegiados para uma vida melhor, enquanto muitos ficariam na massa a serviço dos “educados”. O sistema funcionaria justamente para não educar a todos, mas somente a poucos.

O argumento de Teixeira (1999) é fortalecido pelos dados apresentados na época. As séries iniciais da educação básica aparecem marcadas por números decrescentes em seu fluxo, uma vez



que, dos(das) 610.767 estudantes matriculados(as) na 1ª série, apenas 12.621 alcançaram a 5ª série. Ou seja, apenas 20,66% dos(das) estudantes que ingressaram no Ensino Fundamental concluíram a primeira fase, 79,34% foram excluídos(as) ao longo do trajeto.

Entre os estudos realizados acerca da repetência e fracasso escolar, o trabalho de Patto (1993), “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia”, se destaca por apresentar, além de sua concepção sobre as causas do fracasso escolar, a análise sobre as raízes históricas do fenômeno e as concepções sobre a temática. A autora coloca que o início da discussão acerca da temática do fracasso escolar é marcado a pelo artigo de Cardoso, em 1949, intitulado “O problema da repetência na escola primária”, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. O artigo de Cardoso representou a maneira característica de pensar o fracasso escolar na época. Em seu artigo, Cardoso (1949, *apud* PATTO 1993) argumenta quatro tipos de fatores responsáveis pelo que ela denominou de estado de calamidade da educação primária, são eles os fatores: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos.

Sobre os fatores pedagógicos, Cardoso (1949, *apud* PATTO 1993) destaca a importância do processo de ensino para o sucesso escolar. A autora coloca a necessidade de que o ensino desperte o interesse da criança e que não seja isolado da vida, pois os processos pedagógicos inadequados seriam responsáveis, em boa parte, “pela indiferença, apatia, turbulência e violência verificadas” (1949, p.79, *apud* PATTO 1993, p.88). Cardoso atribui a então situação da escola brasileira, à má qualidade do corpo docente, do qual cobra primeiramente a vocação, aquele “fogo sagrado que realiza verdadeiros milagres, seja qual for à situação” (1949, p.81, *apud* PATTO 1993, p.88) e, em segundo lugar, o preparo pedagógico. A autora também responsabiliza a política educacional da época, que designava para as séries iniciais os professores sem a necessária vocação e motivação para alfabetizar.

Patto (1993) defende que ao fazer estas afirmações, Cardoso estava sendo fiel a um dos princípios medulares da Escola Nova, o de que é preciso adaptar a atividade educativa às necessidades e possibilidades discentes. Entretanto, a autora não discute a concepção adotada por Cardoso de docência como vocação e dom. Esta visão romantizada tem origem na educação tradicional, originalmente ministrada por religiosos no Brasil. A ideia de que o ofício de mestre “é missão superior, de pessoas que, imbuídas de uma força extraordinária, conseguem transformar a massa informe que é o discente em um ser perfeito, e alicerçam as grandes transformações não só escolares mais sociais” (NUNES; VILAR; SILVA; FERREIRA, 2012, p.331), está de acordo com



os ideais escolanovistas somente no que diz respeito as transformações que podem ser realizadas por meio do trabalho docente, mas o discurso da Escola Nova primava pela formação científica do(a) educador(a), para que este(a) acompanhasse as transformações da educação. Promover a ideia de vocação desqualifica a profissão docente.

Os fatores sociais da retenção/repetência na escola primária, mencionados por Cardoso (1949), de acordo com Patto (1993), surpreendem em dois sentidos: primeiro, por atribuir as principais dificuldades da escola pública a características externas à escola, localizando-as no aluno e em seu ambiente familiar e cultural; segundo, por abordar de maneira preconceituosa e estereotipada as classes populares. Essa abordagem pode ser observada no trecho abaixo:

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó [...]. Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, com ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem em sua eficácia. Tem os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção: por vezes ostentam auréola maior – algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos, em que pululam menores delinquentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase que irracional. Vence o mais forte; é ainda a lei dos primeiros tempos [...]. A escola aconselha boas maneiras, procura difundir hábitos sociais de polidez. Mas o morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar “com licença”, “desculpe”, “muito obrigado” (1949, p. 82-83 *apud* PATTO, 1993, p. 89-90).

A visão preconceituosa, estereotipada e generalista de Cardoso, demonstra a posição de inferioridade a qual eram/são remetidas as classes populares. A autora em seu julgamento de valor atribuiu a todo o grupo características negativas, desconsidera a subjetividade como se estes formassem uma única massa homogênea.

Os fatores médicos e psicológicos apontados no artigo de Cardoso (1949), não foram expostos por Patto (1993). Contudo a autora explica estas e outras teorias que explicaram o fracasso e a repetência escolar ao longo dos séculos, ao fazer isso, notamos que o argumento de Cardoso sobre os fatores sociais das dificuldades de aprendizagem tem raízes nas teorias raciais.

A partir do século XIX, foram importadas para o Brasil as teorias raciais e com isso a forte ideia de que a população, por sua miscigenação, era degenerada. Surgiu então o ideal de regeneração racial e social da população. No entanto, a regeneração racial não seria destinada a



todos, foram divididos dois grupos de população mestiça: os regeneráveis, que poderiam se beneficiar da educação e os irrecuperáveis.

A educação passou a ser vista como redentora do Brasil mestiço. Assim, apareceram os primeiros especialistas em educação preocupados com a higienização física e mental da infância objetivando a formação de indivíduos “normais”. Tido como normal, o indivíduo fisicamente sadio, obediente, trabalhador, colaborador, ajustado ao sistema.

Uma vez que o principal modelo de retidão e saúde era a família tradicional nuclear burguesa, qualquer outro formato não semelhante era percebido como errado, perigoso e produtor de degenerados. Em busca dos mínimos sinais de desajustamentos que pudessem levar a criminalidade ou loucura, a infância passou a ser vigiada, e a presença dos conhecimentos médicos na escola passa a ser marcante (ASBHR & LOPES, 2006).

Patto (1993) coloca que os primeiros estudos sobre psicologia no Brasil nasceram na medicina em meados do século XIX.

De acordo com os temas dominantes na época, as relações entre raça, clima e personalidade levaram os pesquisadores a se proporem a aplicar os conhecimentos de que dispunham sobre o funcionamento do psiquismo à compreensão e solução dos problemas sociais através de programas de medicina social. Os tempos ainda eram de vigência das ideias de eugenia e o branqueamento progressivo da raça negra era visto por alguns como uma medida eugênica; para outros, os cruzamentos entre negros e brancos eram ao contrário, uma ameaça à higidez da espécie e aos destinos do povo brasileiro. A questão das doenças físicas e mentais era discutida nesta mesma linha de preocupações (PATTO, 1993, p. 77).

As teorias médicas da passagem do século XIX para o século XX foram fortemente influenciadas pelas teorias racistas do comportamento humano e da vida social. A área médica também sofreu influência de correntes da neuropsiquiatria, psicofísica experimental e da corrente psicanalítica. Esta (co)influência teve bastante peso no pensamento educacional da época. Deste encontro entre a medicina e a psicanálise, nasceu o movimento internacional de higiene mental no começo do século XX (PATTO, 1993).

Entre as décadas de 20 e 30 o movimento de higiene mental torna-se mais presente socialmente Brasil.



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Nesta época, alguns destes médicos-psicólogos realizavam uma trajetória institucional decisiva para os rumos que a explicação do insucesso escolar e o tratamento que passou a ser-lhe dispensado tomaram nas décadas seguintes: dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico-escolar, destes para as clínicas de orientação infantil estatais e destes para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias de educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento escolar (PATTO, 1993, p. 78).

De acordo com Patto (1993), Arthur Ramos médico-psicólogo, criou e desenvolveu no Rio de Janeiro clínicas e centros de higiene mental escolar e influenciou a formação nacional de profissionais da educação com sua ampla produção acerca problemas de aprendizagem escolar. A autora destaca que os médicos-psicólogos atuantes na década de 30, formaram-se pessoal e profissionalmente no início do século XX, período no qual as teorias racistas circulavam com grande prestígio. Ao esboçar os primeiros “retratos psicológicos” dos brasileiros, os faziam baseados nos pressupostos de superioridade da cultura branca europeia. Arthur Ramos valendo-se de instrumentos conceituais da psicanálise introduziu no país a ideia de “psicologia da cultura” brasileira. Aproximando a teoria da mentalidade pré-lógica do primitivo - Levy-Bruhl, *La Mentalité Primitive*, 1922 – e o conceito de “inconsciente coletivo” da teoria psicanalítica de Jung, Ramos concluiu que o brasileiro possuía um “inconsciente primitivo”. Considerava as culturas tidas como “primitivas”, “ilógicas” e identificava a “cultura verdadeira” como “cultura lógica”. Em sumo, para Ramos, o negro, por sua condição de negro, não poderia acompanhar a civilização, e o homem branco brasileiro estava sendo arrastado para o primitivismo. O médico não se baseava em argumentos biológicos para argumentar a inferioridade da raça, nem concordava com as teorias de salvação por meio da miscigenação ou pelo segregacionismo. Ramos propôs-se a curar o inconsciente do brasileiro (primitivo) por meio da psicanálise.

Ramos publicou “Educação e Psicanálise” (1934) o sétimo volume da coleção “Atualidades Pedagógicas”, que reunia os principais nomes da psicologia, sociologia e pedagogia nacional e internacional da época. Diversos entre estes volumes eram leitura obrigatória nos cursos normais e de pedagogia. Seu segundo livro, “A Criança Problema” (1939), publicado na mesma coleção, tornou-se referência entre médicos e pedagogos dos anos 40 e 50. O livro estava voltado para o fracasso escolar, e suas soluções. Por algum tempo este foi o único trabalho voltado para a temática (PATTO, 1993).

Ramos discordava da importância da hereditariedade no desenvolvimento humano, o que em sua concepção havia levado a enganos como os das teorias que defendiam à herança de



características psicológicas e o racismo, que serviam apenas de justificativa para a dominação social. Para ele, a influência do meio deveria ser ressaltada. Embora os condicionamentos dos traços hereditários devessem ser estudados, a ação do meio merecia destaque. No que se refere à *criança problema*, o meio, para Ramos, é principalmente o ambiente familiar. Assim, baseando-se na visão estereotipada das relações familiares das classes pobres, Ramos conclui que os desajustes de famílias pertencentes às classes populares eram responsáveis pelo baixo rendimento escolar (PATTO, 1993).

Para Patto (1993), a principal colaboração de Ramos para a compreensão do fracasso escolar foi a superação, tanto nos meios médicos quanto escolar, da crença na hereditariedade como explicação para o desempenho escolar dos(das) estudantes. O mesmo acreditava que esta crença gerava atitude de passividade e resignação diante das dificuldades e problemas existentes.

Ainda de acordo com a autora, as explicações da desigualdade educacional entre classes sociais, iniciadas nos Estados Unidos nos anos 60, ganharam força no Brasil a partir dos anos 70. A *teoria da carência cultural* explicava as desigualdades pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das classes baixa e média se desenvolviam, em sua primeira formulação afirmava que a pobreza ambiental das classes baixas produzia deficiência no desenvolvimento psicológico infantil, o que seria a causa de suas dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar.

A teoria da carência cultural é carregada pelo estereótipo de classes. A família ideal, classe média seria capaz de oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e físico de suas crianças, enquanto que a classe baixa, composta por famílias desestruturadas, marginalizadas e até delinquentes não poderia fazê-lo. Como pode ser percebido no argumento de Pinell sobre a necessidade de um ensino especial para a superação da carência cultural:

[...] vivendo em um meio “marginal”, há todas as chances de cair na delinquência e de se tornar, assim, um perigo para a sociedade se não se tomarem providências. Consequentemente, o objetivo explícito do ensino especial será a socialização dessas crianças (PINELL, 1977, p.353 *apud* COSTA, 1993, p. 28).

Em seu levantamento a respeito das pesquisas desenvolvidas sob a influência da teoria da carência cultural, Patto (1993) coloca o programa de pesquisas desenvolvido e coordenado por Ana Maria Poppovic, no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas como



aquele mais se caracterizava pela associação entre o ambiente do qual provinham os(as) alunos(as) e o desempenho escolar.

A psicóloga e educadora, baseada na concepção interacionista de desenvolvimento, na qual o tanto a maturação física quanto a estimulação ambiental têm grande peso no desenvolvimento de capacidades e habilidades dos sujeitos, fundamentou suas abordagens dentro da teoria da privação cultural. A pesquisadora apontou em seus primeiros estudos a influência dos fatores extraescolares no rendimento escolar, questões como habitação, iniciação precoce ao trabalho, ausência dos pais em reuniões pedagógicas, desinteresse dos pais pelas atividades escolares, pouca interação entre pais e filhos, ausência de leitura no lar eram consideradas variáveis que podiam responder ao baixo rendimento escolar (PATTO, 1993).

Mais uma vez, assim como nas teorias racistas, médicas e psicológicas, a teoria da carência cultural aponta os fatores individuais e extraescolares como responsáveis pelo fracasso escolar. A escola é eximida de toda a carga de culpa, o(a) aluno(a) fracassa por sua incapacidade de acompanhar as exigências escolares.

Poppovic, na publicação em que apresenta o Programa Alfa, elaborado pela mesma e seus colaboradores em 1977, avança até certo ponto quando deixa de restringir o fracasso escolar aos fatores extraescolares. A pesquisadora coloca dois pontos vulneráveis que seriam os responsáveis pelo maciço o fracasso escolar da época:

Por um lado, o aluno – proveniente de uma maioria, de ambientes econômica e culturalmente desfavorecidos, que não têm possibilidade de lhe proporcionar a estimulação e o treinamento necessários a um bom desenvolvimento global – chega à idade escolar sem condições cumprir o que a escola exige dele.

Por outro lado, a professora – pertencente a um sistema escolar em geral pobre, carente material, didático, e desamparada de recursos técnicos e de possibilidade de aperfeiçoamento – defronta-se com essa massa de alunos despreparados, aos quais deve alfabetizar e ensinar os conceitos que compõem o programa escolar da 1ª série. Considerando o país como um todo, 30% de professores têm apenas 3 ou 4 anos de escolaridade. Nunca frequentaram um curso de formação de professoras, nunca receberam treinamento profissional, e se estão no cargo é porque, apesar de tudo são as pessoas mais qualificadas para isso na região em que atuam. No momento, em alguns Estados do Brasil, 86% das professoras das escolas públicas de classe única são leigas. Essas professoras são praticamente a deixar grande quantidade de crianças para trás, uma vez que trabalham de forma relativamente intuitiva sem ter recebido o treinamento e ensino necessário para saber o que está acontecendo com a criança naquele preciso momento da aprendizagem, enquanto elas lhe transmitiam o que manda as cartilhas (POPPOVIC, 1977, p. 41).





Poppovic (1977) em seu texto também nos traz um dado importante sobre a retenção/repetência e evasão na época. A pesquisadora nos diz que de acordo com as estatísticas, a duração da criança repetente na escola era de exatamente três anos, logo após, sucedidos pela evasão. Em suas palavras, a criança “esquentaria” os bancos da 1ª série por três anos sendo marginalizada do processo educativo, até que seus pais, “sabidamente” entendiam que a mesma seria muito mais “produtiva” no trabalho ou afazeres domésticos. Para Poppovic, a criança provavelmente teria sido julgada aos dois ou três primeiros meses de aula, por uma professora preocupada em promover. Este diagnóstico intuitivo separava a criança daquele grupo que recebia boas previsões de promoção para a 2ª série. A criança permaneceria assim pelos meses restantes e nos anos seguintes, como repetente.

Ainda que atribua um fator intraescolar como contribuindo do fracasso escolar, Poppovic ainda não supera a responsabilização do indivíduo seja ele o(a) discente ou o(a) docente pelo fracasso. O problema residia assim no despreparo de ambas as partes, dos(das) que não estavam prontos(as) para aprender e das(dos) que não estavam preparadas(os) para ensinar.

As teorias crítico-reprodutivistas também foram bastante discutidas na década de 70 na explicação do fracasso escolar. A ideia de dominação cultural, ideologização a serviço da reprodução das relações de produção estariam presentes na escola por meio da veiculação de conteúdos direcionados e do privilégio de estilos de pensamento e linguagem característicos de integrantes da classe dominante “o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural” (PATTO, 1993, p.114).

De acordo com Patto (1993), a apropriação dessas ideias no domínio das pesquisas sobre o fracasso escolar se deu de forma distorcida, uma vez que foram reunidas as teorias da reprodução, carência cultural e concepção positivista de produção de conhecimento. A autora coloca que a dominação passou a ser entendida como o desencontro entre dois segmentos culturais distintos que resultava em segregação. Os determinantes sociais estruturais das condições diferentes de vida destes grupos não eram discutidos ou explicitados, o antagonismo era omitido e estas pesquisas passaram a veicular uma interpretação do papel social da escola incoerente ao proposto pela teoria que lhes inspirava. As pesquisas denunciavam o professor, como portador das ideologias da classe média, que fazia prevalecer, nas relações com seus alunos pobres e suas famílias, seus próprios pontos de vista para guardar sua imagem de competência. Assim, alertavam os professores sobre



este comportamento e a necessidade de preparação para a aceitação dos padrões culturais supostamente diferentes dos seus, objetivando encontrar condições pedagógicas para “aculturar” seus alunos e propiciar-lhes condições de ascensão social. Esta mobilização social seria a principal meta da escolarização das classes pobres.

No entanto, cabe aqui destacar o trabalho de Paulo Freire dentro da teoria crítica. Freire (1987) assevera que o papel fundamental da educação é prover o sujeito de condições para desenvolver uma atitude de reflexão crítica e comprometida com a ação, buscando a superação do que ele chamou “educação bancária”, assim como a superação da relação opressor-oprimido e da culminância da consciência crítica e da liberdade. Destacando-se assim, das críticas de Patto a respeito das distorções teóricas realizadas pelos pesquisadores educacionais da época.

Analisando a concepção de Patto a respeito de fracasso escolar, podemos observar que a autora o coloca como resultante das políticas econômicas e sociais desenvolvidas. Sendo o próprio sistema educacional o gerador de obstáculos para a realização dos objetivos educacionais.

As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem [...] O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. [...] O fracasso escolar elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo. (PATTO, 1993, p. 340 et. seq.)

A teoria da carência cultural, como bem coloca Patto, não ultrapassa a meia-verdade. A realidade da escola pública é sim heterogenia, povoada por educandos(as) advindos(as) de lares estruturados ou não, com pais e responsáveis atenciosos ou não, que vivenciam dificuldades financeiras ou não. Estão todos no mesmo lugar, buscando o que lhes é de direito: a educação. Quando o(a) estudante é retido ou evade, é a escola que fracassa, logo a responsabilidade não está no indivíduo.

Por quase um século as respostas para o fracasso escolar foram buscadas no sujeito – aquele(a) que não era branco(a), aquele(a) que era pobre, e que por tais razões foram médica e psicologicamente tratados(as) como anormais e incapazes de aprender. Durante esse tempo, culpou-se o(a) aluno(a) ou mesmo o(a) professor(a), que não estava preparado(a) para lidar com estes alunos(as) “difíceis”.



Atualmente, a vinculação entre saúde e aprendizagem tem se naturalizado entre os(as) educadores(as), tornando-se comum a atribuição de transtornos de aprendizagem ao surgimento de qualquer dificuldade de aprendizagem ou mesmo de comportamento indesejável.

Gualtieri & Lugli (2012) destacam que entre as alterações de saúde que vêm ganhando importância como possibilidade para o fracasso e mau comportamento dos alunos está o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Uma vez diagnosticado, o portador é tratado com medicamento específico cujo uso tem se ampliado significativamente no Brasil.

O crescimento da produção mundial de 1990 a 2006 representa um aumento de mais de 1200%. No Brasil, seguindo a tendência, o uso vem crescendo ao longo dos anos. No ano 2000, o consumo nacional foi de 23 kg (Lima, 2005). Apenas seis anos depois, o Brasil fabricava 226 kg de metilfenidato e importava outros 91 kg (ONU, 2008). (ORTEGA, F. et al., 2010, p. 500)

É possível que parte das crianças diagnosticadas com TDAH de fato sofram com o transtorno. No entanto, não podemos deixar de questionar os números elevados do consumo do medicamento. Como bem colocam Gualtieri & Lugli (2012), precisamos atentar para o fato de que vários sintomas utilizados como referência pelos(as) profissionais para diagnosticar o TDAH, tais como desatenção, impulsividade e agitação, são comportamentos intoleráveis na escola, uma vez que esta exige imobilidade e disciplina. Para as autoras, “ao tentar explicar a desatenção ou agitação do aluno como originárias de um problema orgânico, os envolvidos – professores(as) e gestores(as) – transferem a responsabilidade para outros profissionais e aguardam uma solução vinda de fora”(idem, p.60, grifos nossos).

Existe uma série de variáveis, intra e extraescolares que intervêm no processo de produção do fracasso escolar. Estas vão desde as condições econômicas e culturais dos(das) alunos(as), passando pela lógica de organização, cultura e gestão escolar até as dinâmicas e práticas pedagógicas utilizadas, nas quais se estruturam os processos de ensino-aprendizagem e a relação professor(a)-aluno(a). Assim, como bem assinala Dourado (2005), as políticas, programas e ações que visam superar o fracasso devem considerar estas diferentes variáveis, não perdendo de vista que o processo ensino-aprendizagem é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento das atividades, pelos processos organizacionais, assim como pela dinâmica em que se constrói o projeto político-pedagógico



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## CONCLUSÕES

O problema da retenção revela que o direito à educação, principalmente no que diz respeito a educação de qualidade, não vem sendo garantido. Entretanto, a preocupação limitada a redução dos números da retenção/repetência que geram o fracasso, bem como a crença de que os números de aprovações garantem o direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano devidos, não permite equacionar devidamente o fracasso. Tal perspectiva incorre no erro da busca pelos resultados mensuráveis, na realização da promoção voltada para o sucesso apenas aparente, mas incompatíveis com a realidade de educandos(as) que concluem a Educação Básica sem aprendizagem básicas, sem que lhes tenham sido oportunizadas situações que lhes proporcionassem o desenvolvimento cultural e humano que lhes é de direito. Assim, mas do que garantir que os(as) estudantes não sejam retidos, as políticas educacionais devem estar voltadas para a garantia do direito a educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ASBHR, F. da S. F. & LOPES, J. L. **A Culpa é Sua. Psicologia USP**, 2006, 17(1), 53-73.  
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a05.pdf>. Acesso em: 09/07/2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- GUALTIERI, R.C.E. & LUGLI, R. G. **A escola e o fracasso escolar**. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação & saúde; v.6).
- NUNES, M. L. da S.; VILAR, A. M.; SILVA, E. C; FERREIRA, T. da C. **Vocação, Missão, Profissão: a docência na visão de educadoras paraibanas (1935)**. In **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade E Educação No Brasil”** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 2012.
- ORTEGA, F. *et al.* **A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas**. In *Comunicação, Saúde, Educação*, v.14, n.34, p.499-510, jul./set. 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: TA Queiroz, 1993.
- POPPOVIC, A. M. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando o processo de ensino-aprendizagem. In **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo – jun de 1977.  
Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/410.pdf>. Acesso em 16/07/2014.
- TEIXEIRA, A. **Educação Não é Privilégio**. 6ª edição / comentada por CASSIM, M. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.