O FRACASSO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

VANESSA DE GODOY BRETAS

RESUMO
Este estudo tem o objetivo de explorar alguns fatores que levam os alunos das séries iniciais ao fracasso escolar. Entendemos que este estudo é bastante amplo, portanto, abordaremos alguns aspectos que acreditamos serem importantes para compreender a atual situação, explorando o contexto histórico em que o tema está inserido. Este estudo justifica-se pela importância da reflexão em relação ao fracasso escolar, a fim de dialogar sobre fatores que possibilitam o entendimento das ideias em discussão bem como, aspectos relevantes que podem contribuir na busca de uma educação de qualidade, bem como, a compreensão de que é preciso que haja uma nova visão em relação ao saber. A metodologia utilizada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica de especialistas nesta área, seminários, artigos e dissertações que abordam a temática.

Palavras chave: Fracasso escolar. Reflexão. Aluno.

ABSTRACT
This study aims to explore some factors that lead early grade students to school failure. We understand that this study is quite broad, therefore, we will approach some aspects that we believe are important to understand the current situation, exploring the historical context in which the theme is inserted. This study is justified by the importance of reflecting on school failure, in order to discuss factors that enable the understanding of the ideas under discussion, as well as relevant aspects that can contribute to the search for quality education, as well as understanding that there needs to be a new vision in relation to knowledge. The methodology used for this work was the bibliographical research of specialists in this area, seminars, articles and dissertations that address the theme.

Keywords: School failure. Reflection. Student.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo propor reflexões acerca do fracasso escolar, destacando a relação entre a formação do professor e a produção do fracasso escolar.
Dessa maneira, é destacar um panorama da questão que envolve não somente problemas ligados à psicologia da aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento, mas também questões individuais dos alunos.
O professor das séries iniciais do ensino fundamental, com sua formação está preparado para identificar e lidar com a diversidade e as dificuldades de aprendizagem na sala de aula? Este é um questionamento que sempre nos causa preocupação, pois diz respeito à compreensão dos educadores no processo de aprendizagem da criança e se, estes, realmente conhecem e sabem lidar com os problemas de seus alunos, a fim de contribuir para o alcance a uma aprendizagem mais significativa respeitando o tempo e o ritmo individual de cada aluno. Um aspecto importante a reconhecer é que a responsabilidade do fracasso escolar do aluno não deve ser apenas dele, mas de todos os envolvidos em seu processo de aprendizagem. Inicialmente desenvolvemos a etapa de pesquisa teórica para entender o fracasso escolar, fundamentado nas contribuições de Cristina Mantovanni (2001) que traz a questão do fracasso escolar e a relação do professor diante da criança e dele mesmo referente ao saber escolar. Contamos também com as reflexões de Leny Magalhães Mrech (1999) sobre o fracasso escolar e a contribuição da teoria psicanalítica de Lacan e de Anny Cordié, que também discute a questão do fracasso escolar sob a luz da Psicanálise (1996) e mostra o que os "atrasados" lhe ensinaram, aprendemos com ela que eles, os "atrasados", não existem.
Assim, o presente artigo expõe reflexões sobre o fracasso escolar.

O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar é um problema que atinge um número cada vez maior de crianças, tanto na rede pública, como na rede particular de ensino.

Esse fracasso pode ser definido como um sin-

toma social que afeta os processos educacionais e caracteriza-se com a falência na relação professor-aluno, ou seja, o educador sente-se incapaz de cumprir sua função, por falta de diversos fatores e o aluno, por sua vez, não avança, paralisa no saber (MRECH, 2003, p. 39).

CORDIÉ (1996, p.17) define o fracasso escolar como uma patologia recente que surgiu no fim do século XIX; as mudanças na sociedade moderna, com seus valores baseados no dinheiro e no sucesso social, exercem certa pressão nos sujeitos desencadeando, assim, certos distúrbios. Segundo essa autora: "A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um". Dessa forma, o fracasso escolar pode ser considerado uma patologia produzida por uma mudança social. CORDIÉ (1996) também nos explica que:

Está em situação de fracasso escolar a criança que não "acompanha", pois na escola, é preciso acompanhar: primeiro, o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois acompanhar sua turma, não se distanciar do rebanho. O fracasso escolar afeta o sujeito em sua totalidade. Ele sofre ao mesmo tempo, da estima da qual está preso por não estar à altura de suas aspirações, ele sofre também com a depreciação, quando não como desprezo que lê no olhar dos outros. O fracasso atinge, portanto, o ser íntimo e o ser social da pessoa. (p. 11).

Não há apenas uma única causa para o fracasso escolar, podemos considerá-lo multicausal, são vários aspectos que interagem entre si, desencadeando esse sintoma. Para que possamos compreendê-lo melhor, vamos conhecer as concepções que giram em torno dessa temática do fracasso. MANTOVANINI (2001: 24-34) nos apresenta as ideias que acompanharam a história do fracasso escolar no Brasil.

No século XIX, teorias racistas e estudos psicológicos eram usados para explicar as diferenças individuais e as desigualdades sociais. Esse foi um período marcado pelos testes que tentaram explicar o rendimento dos alunos. O enfoque orgânico, que surgiu o século XX, trouxe o conceito de anormalidade, surgiu nos centros psiquiátricos e passou a ser utilizado também na escola, logo a criança que não aprendia era rotulada como anormal e a causa de tal anormalidade era considerado anátomofisiológica.

Na década de 60, segundo MANTOVANINI (2001: 26), vemos "a medicalização e "psicologização" das causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos (que) estabeleceram um amplo processo de "patologização" do cotidiano escolar". Nessa mesma década, as ideias da Escola Nova passaram a influenciar alguns educadores brasileiros, que procuraram encontrar soluções para a educação do País, dentre as propostas dessas ideias podemos destacar a preocupação com a individualidade da criança, o uso das brincadeiras e o estímulo à criatividade.

No entanto, essa visão teórica foi criticada, pois os problemas de aprendizagem foram "reduzidos a certo psicologismo". Atribuía-se toda compreensão dos problemas apenas à psicologia da aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento. Também havia uma supervalorização da ideia de "dom", deslocando, novamente, para a criança as causas do fracasso escolar, enfatizavam que o despreparo da criança para a aprendizagem devia-se a fatores orgânicos ou psicológicos (MANTOVANINI, 2001: 28).

Na década de 70, a concepção de privação cultural, ou teoria da carência cultural (PATTO, 2008), oriunda dos Estados Unidos, influenciou uma tendência no Brasil que também apontava como responsabilidade da escola a causa do insucesso; no entanto, por trás da defesa de se ajustar o ensino de acordo com a realidade social dos alunos pobres, atribuiu-se a culpa do fracasso a essas crianças, ou seja, a causa do fracasso recaiu, do mesmo modo, sobre o aluno.

Ainda na década de 70, as ideias de Bourdieu e Passeron, com a tese crítico-reprodutivista (que demonstra a escola como uma instituição tida como instrumento que sustenta os privilégios tanto educacionais, quanto profissionais dos poderosos), contribuíram para a investigação do papel da escola e sua participação no desenvolvimento do fracasso escolar.

Nesse período, refletiu-se sobre a má qualidade da educação e da escola pública, a grande ênfase do fracasso ainda recai sobre a culpa

creditada à criança, sobretudo à criança pobre.
Na segunda metade da década de 80 vemos surgir diversas pesquisas que vêm denunciar a realidade sobre a produção do fracasso escolar.
Segundo MANTOVANINI (2001) para muitos desses trabalhos (como, por exemplo, de PATTO, 1990):

Pensar sobre algo que não diz nada não é pensar. O erro não está nas crianças, mas sim na escola alienada das condições de vida em que esses alunos se encontram. Não são as crianças que estão despreparadas para a escola, mas sim a escola, que desconsidera as diferenças sociais de classe e suas reais necessidades. (p. 30).

Esses pesquisadores também denunciaram o fato de as descobertas referentes aos motivos da não aprendizagem do aluno ser transferidas, ou melhor, delegadas a outros profissionais, que acabam confirmando o fracasso, enquanto o professor sente-se despreparado, influenciado por uma visão preconceituosa e estereotipada do aluno, realiza encaminhamentos e as queixas recorrentes enfatizam apenas o que falta na criança, desconsiderando, dessa forma as capacidades da mesma. Esses encaminhamentos, muitas vezes, eram (e ainda são) precipitados e poderiam ser evitados se o professor utilizasse uma intervenção mais adequada.
Como já havíamos citado, no início, o fracasso é decorrente de várias causas. Vamos tentar compreender o que acontece com o sujeito de forma mais profunda à luz da psicanálise.
Segundo CORDIÉ (1996):

Nunca há uma causa única para o fracasso escolar; há sempre a conjunção de várias causas que, agindo umas sobre as outras, interferem. Essa interação, com seus efeitos de bumerangue, lembra uma espécie de círculo vicioso, com a dificuldade, quando não a impossibilidade, de sair dele num determinado momento. (p. 31).

Dentre as causas do fracasso escolar podemos destacar os fatores sociais, culturais e educacionais. MRECH (2003:48) ressalta que o fracasso escolar não deve ser abordado apenas como um fenômeno social objetivo, mas também em um sintoma subjetivo, que faz parte de todos os participantes da escola, pois foi por eles internalizado.
Ao contrário do fracasso, o sucesso escolar é valorizado, é algo importante, pois, segundo CORDIÉ (1996, p.21): "ser bem-sucedido na escola é ter a perspectiva do ter, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens. Significa também "ser alguém." O fracasso escolar, segundo essa autora, é a exoneração de tudo isso, a renúncia desse sucesso, ou seja, a renúncia ao gozo.
MRECH (2003, p. 48) nos explica sobre a conceituação de Lacan em relação ao Outro, que pode ser definido como um semblante, um parceiro, um Outro internalizado pelo sujeito até vir a ser seu parceiro mais íntimo, no entanto, Lacan revela que esse Outro construído pelo social, na verdade não existe... a sociedade atual não valoriza o outro, mas sim o gozo do sujeito.
Embora essa definição seja um tanto complexa, o que nos interessa aqui é a idéia de que esse Outro definido por Lacan deveria ser desejável para o sujeito e, simultaneamente, despertar esse desejo. Isso, no contexto escolar, significaria dizer que o professor deveria despertar o sabor, o desejo pelos estudos em seus alunos.
Podemos destacar também o conceito de parceiro-sintoma, o sujeito não tem uma relação com esse parceiro, mas sim com a relação com a qual ele está acostumado a gozar. E isso é importante para nossa reflexão. Essa idéia de vida, algo que transmite vida e prazer.
Relacionando com a escola, MRECH (2003) afirma que "na relação Eu (sujeito) Outro que ocorre nas escolas é bastante comum o professor e o aluno aparecerem como corpos dessexualizados. Não há vida, não há prazer em estar ali.
O gozo está relacionado ao funcionamento do sujeito. Na teoria de Lacan, esse conceito não está relacionado ao gozo sexual; é um gozo obtido através da linguagem e da palavra, algo relacionado ao inconsciente.
No entanto, essa satisfação é algo que não serve para nada, mesmo assim, o sujeito sente-se, de certa forma dependente dele. Segundo MRECH (2003):

Nós gozamos não apenas quando estamos

fazendo sexo. Nós gozamos com símbolos, imagens, fantasias, idéias, nós gozamos com tudo [...] o gozo rege o fluxo daenergia psíquica do sujeito. Há modalidades de gozo mais positivas e construtivas e outras mais negativas e destrutivas [...] o que caracteriza o gozo é que não temos controle sobre ele; ao contrário, somos gozados por ele. (p. 87).

O gozo poderia ser entendido como a vontade, o prazer que rege o ser humano.
A autora relata que o que se observa no cotidiano das escolas são professores e alunos sem vontade, sem o desejo de estudar e aprender. O saber, de acordo com a teoria lacaniana, não é algo neutro, imparcial, mas sim erotizado e está estritamente relacionado às cadeias de gozo.
O saber é algo elaborado e tecido pelo sujeito. A ignorância também é um conceito retratado em relação ao saber. De acordo com MRECH (2003, p. 89) "a ignorância é um saber que não quer saber. Um saber que quer permanecer sem saber. A ignorância desempenha uma função: fazer com que o sujeito se mantenha em um saber mínimo".
Essa autora também explica que muitas vezes o sujeito não percebe suas escolhas, é como se automaticamente desejasse continuar na ignorância, preferem o não saber; ele acaba desenvolvendo um tipo de paixão pela ignorância. Nesse caso, há a presença do gozo, mas uma modalidade de gozo negativa. Há uma repetição do cotidiano, como se fosse um vício, uma situação estática, da qual o sujeito não consegue sair. MRECH (2003) faz colocações muito importantes, que nos ajudarão a compreender de forma profunda o que se passa com o educador num contexto escolar marcado pelo fracasso e vale à pena destacarmos esse trecho:

O gozo é a marca no sujeito de uma vida alienada, sem saber e sem desejo. O que faz com que a ignorância desempenhe aí um papel ainda mais defensivo: "Eu não posso revelar ao outro o que não sei. Eu não posso dizer que eu não sei. É melhor eu nem pensar nisso!!! Mas o que leva um sujeito a se colocar nessa posição? Em que posição de objeto, de apagamento emocional e intelectual? No Brasil, os professores têm sido invalidados na construção do seu desejo. É dado a eles, por um sistema altamente pervertido, condições mínimas de trabalho. Da mesma forma como eles foram tratados como objetos pelo sistema educacional, eles passaram a se tratar [...]. A decorrência maior é que professores e alunos acabam se encontrando na posição de objetos do nosso sistema educacional. Professor e alunos já não se importam com mais nada [...]. Assim, não é por acaso que o professor também se desinteresse pelo o que acontece com os alunos. Na verdade, a sua energia libidinal está em nível mínimo, onde ele se sente totalmente sem forças para se ajudar e ajudar os alunos. [...] O que faz com que ele acabe lidando com os distúrbios de aprendizagem dos alunos em uma postura de auto-desimplicação [...]. Em suma, o que se implantou foi uma profunda descrença do professor em relação ao seu trabalho. (p. 91).

Com essas afirmações, MRECH (2003) tocou no cerne da questão, expôs a ferida que marca o professor, que muitas vezes vivem essa angústia constante, sofrem uma pressão, poissão cobrados e responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos seus alunos. Segundo CORDIÉ (1996), os professores:

Temem cada vez mais ultrapassar seu papel, porque têm uma elevada idéia de suas responsabilidades. Não são eles, e somente eles, que devem, por suas qualidades pedagógicas, levar ao sucesso os alunos que lhes são confiados? Em caso de fracasso, eles se sentem no banco dos réus ainda mais diretamente, pois o sistema educativo favorece esse tipo de reação: De fato, não são eles julgados considerando-se os bons resultados de sua turma? (p. 39).

Os professores, portanto, sentem-se angustiados, desanimados, são pressionados, e, muitas vezes, sentem-se incapazes de fazer algo por seus alunos, não acreditam no seu trabalho; é por isso que possuem essa atitude de auto-desimplicação e de medo de ultrapassar seu papel, que consideram consistir apenas em transmitir os conteúdos. Quando se deparam com algum caso de distúrbio do aluno repassam, transferem a responsabilidade para outros profissionais, que acreditam serem mais habilitados para a resolução desse tipo de problema.

Sobre isso CORDIÉ (1996) nos explica que os professores exigem uma explicação sobre a natureza da afirmação "o aluno não sabe; ele não pode". Segundo a autora (1996 p. 39): "Quando as dificuldades escolares aparecem, na maioria dos casos o diagnóstico dado é o de distúrbio instrumental: dislexia, distúrbio da linguagem, etc., e a criança é encaminhada, de alguma forma, a um técnico da reeducação".
Para MRECH (2003, p.92), os docentes não acreditam mais que pode aprender e ensinar seus alunos. Eles acabam projetando nos estudantes esse obstáculo que apresenta na relação com o saber. Segundo a autora:

A dificuldade de lidar com a construção do saber passa a ser um conteúdo projetado no aluno. O professor não consegue lidar com aquilo que não sabe. Assim como não consegue também lidar com os problemas de construção do saber dos alunos. O que acaba levando o professor a atribuir as suas dificuldades ao outro: aos alunos, supervisores, direção, equipe técnica, etc. São os outros que não sabem. São os outros que deveriam saber para ensiná-lo a trabalhar melhor. (p. 92).

Como podemos ver, os professores fecham-se dentro de si, anestesiados, olham apenas para a sua própria imagem, para seus problemas e não olham ao seu redor, chega a ser algo narcísico; culpam a todos e eximem-se de algumas responsabilidades que são suas. Na verdade, eles precisam saber que os outros não podem fazer aquilo que lhes cabe desempenhar, eles é que precisam desejar o saber para que possam encontrar as respostas para o desenvolvimento de sua prática e melhoria de seu trabalho.
Enfim, os professores precisam romper com o processo de inibição do pensamento, precisam romper as barreiras em relação ao saber. CORDIÉ (1996, p. 26), sobre isso, afirma que "quando a pulsão de saber é interditada, o desejo fica abandonado", ocorre, dessa forma uma inibição em relação a esse saber.
Na década de 80, as pesquisas apontam o preconceito sobre a capacidade das crianças pobres, como um dos causadores do fracasso escolar. No entanto, percebemos que esse problema não afeta apenas as crianças provenientes de escolas públicas.
O fracasso escolar também está presente nas instituições particulares de ensino e assola as crianças com maior poder aquisitivo. Ainda segundo MANTOVANINI (2001):

Assim, instala-se nas escolas – públicas e privadas – um quadro difícil de ser solucionado: de um lado índices crescentes de malogro escolar; de outro lado, um corpo docente perplexo diante das tarefas de ensino. Se o malogro escolar atinge atualmente tanto a escola particular, quanto a escola pública da periferia, apenas a discriminação social por parte do professor em relação aos seus alunos não pode explicar, de forma satisfatória, o porquê de tantas crianças não terem êxito em seu processo de escolarização (p. 33).
Percebemos, portanto, que esse sintoma não escolhe classe social, crianças pobres e ricas são atingidas. O preconceito social não pode explicar as causas desse fracasso; crianças pobres ou ricas são estereotipadas devido ao fracasso escolar.
Vemos isso na realidade dessa escola conteudista que aí está que transmite informações de forma descontextualizada (na escola atual há a transmissão e não a construção dos conhecimentos, o que seria desejável). E o aluno nesse processo vê-se diante de um impasse: ou absorve e dá conta do que lhe é ensinado ou é tachado como alguém com dificuldades de aprendizagem.
É preciso que haja uma nova visão em relação ao saber, um novo posicionamento. MRECH (2003), baseada na concepção lacaniana, propõe que professor e aluno realizem uma verdadeira transferência de trabalho, que consiste em levar o sujeito a investir "libidinalmente", a conseguir desenvolver diversas atividades.
A autora MRECH (2003) nos explica que:

É no plano dessa elaboração sustentada em relação ao saber que acreditamos que haja fracasso escolar. Os nossos alunos não têm transferência de trabalho em relação à escola e nem sustentam os seus saberes. O que propicia a emergência constante da evasão e da repetência. Para haver um saber sustentado do aluno e uma transferência de trabalho em relação à escola é preciso que o aluno seja visto como sujeito, e não como um mero objeto do fantasma do professor. Da mesma forma, é preciso que o professor seja visto como sujei-

to, desencadeador dos seus próprios processos. Um professor que tenha desejo de saber para melhor ensinar. (p. 101).

Assim é preciso que os atores, os sujeitos do processo educativo assumam o seu Ser sujeito, que participem de forma efetiva do processo. O aluno precisa deixar de ser visto como ser passivo, um receptáculo de informações, um objeto do fantasma, dos desejos do professor. E, como já dissemos, o docente precisa romper com essa postura narcísica de querer ver sua imagem nas ações da criança, precisa deixar esse ponto de vista adultocêntrico; pois o que temos visto é que esse tipo de postura e de visão do processo educativo tem sido prejudicial ao desenvolvimento das crianças.
Falamos muito sobre a postura do professor e tentamos compreender alguns conceitos acerca do fracasso e das dificuldades que estão presentes na realidade escolar. Mas, e o aluno? Como ele se comporta diante dessas dificuldades? E as famílias como enfrentam as dificuldades de seus filhos com fracasso escolar?
CORDIÉ (1996, p. 33) nos mostra algumas hipóteses sobre o comportamento apresentado pelas crianças diante da situação de fracasso escolar. A primeira hipótese corresponde a não passividade da criança, para compensar essa condição de exclusão, ela procura encontrar formas de chamar a atenção, de fazer-se notada por todos. A indisciplina seria uma dessas manifestações. A partir da rejeição, a criança desenvolve uma revolta que pode desencadear em atitudes de marginalização e delinquência.
A segunda hipótese apontada pela autora diz respeito a uma atitude passiva, ao contrário do comportamento citado acima, a criança apropria-se do sofrimento; e quando rotulada como "mau aluno", o "aluno que não aprende", o "aluno com dificuldade de aprendizagem", toma isso para si de tal forma, que acaba se identificando. Essa posição passiva é definida como masoquista por CORDIÉ (1996).
Segundo MRECH (2003) internaliza, toma para si a palavra do adulto:

Ela acaba por acreditar na imagem que eles fazem dela. Assim, como os adultos costumam acreditar que a sua imagem a respeito da criança é a própria criança. Eles acreditam que basta ter um bom conhecimento teórico para saber como a criança é, pensa e age. (p. 109).

Trata-se de uma crítica sobre o tipo de visão que reduz a criança, que enfatiza apenas o que falta nelas ou as enxerga, interpreta seu comportamento apenas pelo viés de teorias, que muitas vezes são deterministas. A criança, como já dissemos, sente e internaliza aquilo que os adultos os outros pensam sobre ela e passa a se comportar como tal.
Em relação às famílias podemos destacar dois tipos de comportamentos comuns. O primeiro refere-se à desaprovação. Os pais demonstram certa decepção em relação ao fracasso na escola e isso pode ser interpretado pela criança como uma privação, uma retirada do amor dos pais. Isso pode desencadear um estado depressivo, deixará a criança, muitas vezes doente. É muito interessante a explicação de CORDIÉ (1996) em relação a isso:

A criança fica doente, tem não apenas um mal de estômago de domingo à noite, mas sim "verdadeiras" doenças, como otites, anginas repetidas, distúrbios intestinais, distúrbios do sono, etc. Provocando, assim, a inquietude dos pais, a criança se assegura do amor deles. O estado regressivo leva à doença, e o absenteísmo escolar que se segue só faz agravar o atraso adquirido. Quando a criança retorna às aulas, dificuldades são redobradas, ela se sente como um estranho entre seus colegas, ignorando o que aconteceu em sua ausência, o que reforça seu sentimento de exclusão. (p. 34).
Outra postura antagônica à desaprovação é a indiferença. Os pais apresentam certo desinteresse em relação ao desempenho de seus filhos e isso também pode ser interpretado como falta de amor pela criança. Vemos casos de pais que trabalham e não têm muito tempo para seus filhos, pais separados, que têm medo de serem severos e perder o amor da criança. No entanto, isso pode fazer com que a mesma fracasse ainda mais, a fim de alertar os pais, chamar sua atenção.
Percebemos dessa forma, que é um círculo vicioso, que as atitudes da família também podem contribuir para o desenvolvimento do fracasso. O fracasso escolar, como vimos, atinge o sujeito em sua totalidade, fere seu

íntimo, sua vida social, familiar e deixam marcas, traumas.
Segundo CORDIÉ (1996):

A criança com fracasso escolar nos diz: "Não é minha culpa, eu faço o que posso". Reconhecemos aí o sujeito dividido por forças inconscientes que agem sem seu consentimento. A esse sofrimento do conflito inconsciente vem juntar-se, no caso do fracasso, uma dimensão específica que não se encontra nas outras estruturas neuróticas que é a ferida narcísica de um ser depreciado a seus próprios olhos e ao dos outros. (p. 36).

É preciso que as crianças sejam ouvidas por seus professores, por suas famílias. Elas precisam ser ouvidas e enxergadas como sujeitos que pensam e sentem. No processo educativo, o tempo de cada criança deve ser respeitado, assim como sua subjetividade.
O educador precisa conhecer o processo de cada um para intervir de forma adequada para o desenvolvimento do aluno a fim de não rotulá-lo e sentenciá-lo como fracassado. Tal sentença pode marcar vidas e trazer conseqüências traumáticas, que dificilmente serão apagadas.
CORDIÉ (1996, p. 11) a escola exige que o aluno acompanhe, seguindo o programa deve aprender o que é pré-definido sem se distanciar do grupo. Deve-se respeitar o tempo de cada criança, pois as formas e os tempos de aprendizagem são diferentes. Essas reflexões nos remetem a contribuição de WEISZ (2009) que nos diz que o professor deve:

Olhar para a criança e acreditar que para aprender ela pensa que aquilo que ela faz tem lógica e que se eu enxergo é porque tenho instrumentos suficientes para perceber o sentido que está ali posto (...). O fato de acreditar que os alunos pensam que são capazes é fundamental para que eles progridam, pois nos leva a respeitá-los e apoiá-los. (p. 45).

Respeitar esse tempo do educando e acreditar na sua capacidade já é um primeiro passo para que ele progrida e cresça.
Nessa sociedade do conhecimento, com todos os seus avanços tecnológicos, a velocidade com que as informações circulam é surpreendente. O saber está em constante transformação, não há uns saberes acabados, prontos, totais. MRECH (2003) nos diz que o conhecimento, o saber, vaza, torrencialmente e os sujeitos não conseguem apreendê-los, internalizá-los, não há controle, tudo se dá de forma automática. Segundo essa autora MRECH (2003):

Daí a emergência do sintoma fracasso escolar do aluno e a falta de vontade do professor em aprender, em elaborar o seu saber. Estes processos surgem enquanto sintomas, para tentar deter o vazamento do tonel cultural. Eles o fazem, através do seu inverso, pela paralisação ou lentidão dos processos de construção do saber. Com isso os sujeitos acabem aprendendo cada vez menos, como uma forma de tentar deter um saber que eles não controlam. Na verdade, o que os sujeitos se recusam a aprender é o próprio fluxo de produção contínua do saber pela cultura. (p. 96).

Há, dessa forma, um excesso de saberes, que os sujeitos não dão conta, não há uma profundidade, para que haja a construção de um saber sólido e reflexivo. E como tudo é muito veloz, vaza de forma descontrolada, o sujeito não aguenta tamanha pressão e desenvolve esse processo de paralisação do saber, uma inibição, um bloqueio, que interrompe o avanço na construção de novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Vimos através deste trabalho que o fracasso escolar é multicausal, diversas causas contribuem para o desenvolvimento desse problema. Além disso, constatamos que afeta todas as classes sociais, está presente na rede pública e privada de ensino.
Precisamos ter a consciência que o contexto escolar impõe-nos um grande desafio, uma vez que lidamos diretamente com as diferenças dentro da sala de aula e neste caso é muito difícil o acesso aos conteúdos de ensino, de forma igualitária.
Deste modo educador deve olhar para a criança de forma humanizada respeitando as diferenças, cada um é único, e traz consigo a sua cultura, os seus hábitos e o seu ritmo conforme a realidade em que vive.
A formação inicial do professor não é suficiente, se essa formação se paralisa, estagna,

pode contribuir para a produção do fracasso escolar, quando prepara, forma um docente com uma visão "homogeneizadora", padronizada em relação ao aluno.
O professor não é um ser acabado, ele deve estar fundamentado numa prática educativa que vai além da mera instrução de conteúdos. Isso significa envolver a co-participação de aluno e professor, em relação ao conhecimento que se deseja incorporar e com isto partido para construção do conhecimento e acabando com o fracasso escolar.
Concluímos, portanto, que a formação docente pode contribuir para o desenvolvimento do fracasso, quando o professor se estagna, não busca aperfeiçoamento, nem constrói novos conhecimentos que contribuam para a compreensão sobre o tempo de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORDIÉ, Anne. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

MRECH, Leny. Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MONTOVANINI, Maria Cristina. Professores e alunos problema: um círculo vicioso. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PATTO, M. H. S. (1990). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz.