UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA SANTOS MORAES

O LAÇO DISCURSIVO DO (A)PRENDER NO IDEAL PEDAGÓGICO

Vitória da Conquista – BA
2021

ANA MARIA SANTOS MORAES

O LAÇO DISCURSIVO DO (A)PRENDER NO IDEAL PEDAGÓGICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Linguagem e processos de subjetivação.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira.

Vitória da Conquista – BA

2021

M818l
Moraes, Ana Maria Santos.
O laço discursivo do (a)prender no ideal pedagógico. / Ana Maria Santos Moraes, 2021.
100f.
Orientador (a): Dr. Anderson de Carvalho Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referência F. 92 – 97.

1. Fracasso escolar. 2. Discurso pedagógico escolar. 3. Genéricos discursivos – Análise do discurso. I. Pereira, Anderson de Carvalho. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 371.28

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

ATA DE BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro de 2021, às 14h, por videoconferência utilizando uma plataforma *online*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de da Defesa de Dissertação intitulado **O laço discursivo do (a)prender no ideal pedagógico,** apresentada pela mestranda Ana Maria Santos Moraes de Lima, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pelo Orientador Professor Doutor Anderson de Carvalho Pereira (UESB)e contou com a participação das Professoras Doutoras Elaine Cristina de Oliveira (UFBA) e Denise Aparecida Brito Barreto (UESB)na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 2 horas e 30 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: O tema da pesquisa defendida é academicamente e socialmente relevante. A dissertação atende às exigências do mestrado em educação uma vez que apresenta percurso teórico-metodológico e análise de dados apropriados. No entanto, o estudo necessita de uma revisão no que se refere à gramática, às normas da ABNT, coerência, repetição de palavras. A candidata se comprometerá em entregar o texto final após revisão no prazo de 60 dias a contar a data da defesa.

O texto de qualificação citado recebeu conceito final: APROVADA.

Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira
(Orientador)

Profa. Dra. Elaine Cristina de Oliveira
(ExaminadoraExterna)

Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto
(Examinadora Interna)

Ana Maria Santos Moraes de Lima
(Mestranda)

Dedico esta dissertação a Stela, Raul e Gabriel, que generosamente foram como irmãos nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Anderson Pereira, pela condução ética e cuidadosa nessa travessia do conhecimento.

Às professoras que contribuíram como parte integrante deste estudo.

Ao Prof. Dr. Luiz Artur Cestari, pelas reflexões no campo educativo que muito contribuíram para o meu percurso de pesquisadora.

Às Profas. Dras. Denise Aparecida Brito Barreto e Elaine Cristina de Oliveira, pela contribuição ética e cuidadosa com a nossa pesquisa.

Aos meus colegas, que muito me apoiaram nessa jornada.

Aos meus pais e meus irmãos, pelo apoio incansável.

A Simey, pela escuta sensível.

A Francisco Freire, meu sobrinho, que nos momentos dessa travessia foi leme e brisa leve.

Ao meu amigo e irmão Bira (*in memoriam*), que foi presença firme e constante nessa existência. Minha eterna gratidão.

RESUMO

MORAES, Ana Maria Santos. **O laço discursivo do (a)prender no ideal pedagógico**. Orientador: Anderson de Carvalho Pereira. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

O fracasso escolar é um fenômeno que persiste e está no palco das discussões de educadores, agentes educativos e dos governantes. Apesar das mudanças ocorridas nos aspectos tecnológicos, científicos e urbanos, e da ampliação do número de crianças e jovens aos bancos escolares, os índices de reprovação e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental I continuam altos, o que revela a dificuldade da escola em cumprir sua função educativa. Nessa direção, para explicar e justificar as causas do fracasso, surgem diversas teses que responsabilizam a família, a cultura e o próprio sujeito. Nesta pesquisa investigamos genéricos discursivos sobre o fracasso escolar, (re)produzidos por duas educadoras do ensino fundamental I, em Ilhéus, Bahia. Mais especificamente, analisamos em quais regiões de sentido os genéricos discursivos põem em funcionamento o discurso pedagógico e também a maneira como a ideologia difundida pelo Discurso Pedagógico Escolar (DPE) se (re)produziu em algumas formulações discursivas, tais como: "a família é tudo", "a família é a base de tudo". O referencial teórico-metodológico que fundamenta este trabalho é a Análise do Discurso (AD) de filiação francesa difundida por Michel Pêcheux. A AD investiga a relação entre o sujeito, a linguagem e sociedade, levando em consideração a ideologia. A partir dos conceitos da AD, desenvolvemos uma leitura das teorias e ideias que oferecem explicações sobre o fracasso escolar. Com base nessa produção discursiva, interpretamos como as tentativas científicas mascaram os efeitos de atualização da luta de classe e da divisão do trabalho no espaço educacional através da sustentação do DPE autoritário. Essas teorias têm um importante campo discursivo sobre a escola, a criança e a família, e, portanto, possibilitaram a conexão com este estudo. O *corpus* de pesquisa foi elaborado por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado com questões sobre educação e problemas de aprendizagem. Foram selecionados três recortes nos quais as educadoras recorrem a formações discursivas para explicar o insucesso das crianças do ensino fundamental I. Ao examinarmos esses enunciados, observamos a presença de um discurso monolítico que responsabiliza a família e a criança pela falha na aprendizagem e também uma ideologia de ideal de família e de aluno difundida pelo DPE.

Palavras-chave: fracasso escolar; genérico discursivo; Discurso Pedagógico Escolar.

ABSTRACT

MORAES, Ana Maria Santos. **The learning discursive tie in the pedagogical ideal**. Orientador: Anderson de Carvalho Pereira. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

The school failure is a phenomenon that persists and is highly discussed by educators and governors. Despite the scientific, technological, and urban changes as well as the increase number of kids and youngsters at school, the failure and dropout rates in primary school are still high which states the struggle for schools to fulfill its role. In this regard, to explain and justify the school failure, many thesis arise blaming families, culture and the individual. Generic speech about school failure in this subject in investigated, (re) produced by two primary school educators in Ilheus, state of Bahia. More specifically, it was analyzed how this school pedagogical speech work widespread by the School Pedagogical Speech (SPS) reproduced in some speech formulations such as: 'family is everything'; 'family is the root of everything'. The methodological theoretical reference that is the basis for this work is the Speech analyses, French work widespread by Michel Pêcheux. The Speech analyses investigate the subject's relation, language and society taking into consideration the ideology. From the Speech analyses concept, we developed a reading of the theory and ideas that offer explanations about the school failure. Based on the discursive production, it was analyzed how scientific attempts mask the effects class struggle update and the labor division in education places through authoritarian School Pedagogical Speech (SPS). These theories have an important discursive field about school, child, family, and therefore enable a connection with this research. The research corpus has been elaborated by a semi-structured interview script with questions about education and learning problems. It has been selected three cuts through which education consult and as a speech formation to explain the school failure of kids in elementary school. In the analyze of these speeches we noted the presence of a monolithic speech that made the family and the child responsible for the school failure and also the ideology spread as an ideal family and student related to the school pedagogical speech.

Keywords: school failure; generic speech; School Pedagogical Speech.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
COVID	Coronavírus
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
DPE	Discurso Pedagógico Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
QI	Quociente de Inteligência
SD	Sequência Discursiva
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TOPA	Todos Pela Alfabetização
USP	Universidade de São Paulo
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 FRACASSO ESCOLAR 14

2.1 Fracasso escolar em questão 15

2.1.1 Teorias e explicações sobre fracasso escolar 16

2.2 A psicometria e sua (des)medida 23

2.2.1 Testes e suas (arma)dilhas 29

2.2.2 O aluno padrão 37

2.3 As discussões contemporâneas sobre o fracasso escolar 41

3 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E PSICANÁLISE 48

3.1 O debate freudiano sobre a aprendizagem 52

3.1.1 Relação transferencial na díade professor-aluno 55

4 ANÁLISE DO DISCURSO 60

4.1 Genéricos discursivos 63

4.2 Discurso científico sobre o fracasso escolar 67

5 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE 71

5.1 Constituição do *corpus* 73

5.2 Análise das formulações discursivas das educadoras 75

5.2.1 Recorte 1: A voz da especialista 76

5.2.2 Recorte 2: Educar e ensinar, de quem é a conta? 79

5.2.3 Recorte 3: Que espelho é este? 82

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 86

REFERÊNCIAS 92

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA 98

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....99

1 INTRODUÇÃO

Este estudo surge do nosso estranhamento, na condição de profissional de psicologia escolar, quanto às formulações discursivas dos docentes do ensino fundamental I ao explicarem as causas do fracasso escolar na rede pública de ensino do município de Ilhéus, Bahia. Algo que chama atenção é o fato de que os educadores, em sua maioria, são enunciadores das novas propostas educativas contemporâneas baseadas nas contribuições de Morin (1997), os quais defendem a interligação de todos os conhecimentos, combatem o reducionismo presente na sociedade e valorizam o complexo.

Em linha semelhante à desse estudioso, o trabalho de César Coll, que participou como assessor técnico do Ministério da Educação (MEC) na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é também referenciado. Uma de suas ideias mais difundidas é a necessidade de um plano curricular que satisfaça, de forma articulada, todos os níveis de funcionamento de uma escola. Acrescido a esses trabalhos, é essencial ressaltar as contribuições de Saviani (1999), um dos teóricos do meio pedagógico mais lidos na atualidade, que faz uma leitura crítica em defesa de uma educação mais democrática. No entanto, o que podemos averiguar, na prática, em relação à escola e à educação é sua distância desse eixo de referências.

Nesta pesquisa temos por pressuposto que o Discurso Pedagógico Escolar (doravante DPE; ORLANDI, 1987) tradicional ainda é dominante no universo das escolas públicas e nas práticas educativas desenvolvidas por elas. O DPE difundido atualmente é de um ideal democrático universal que, hipoteticamente, serve para todos. Esse discurso é parafrástico na maioria dos educadores ao relatarem suas práticas educativas, fundamentando-as na importância desse ideal para o bom desempenho educacional, contudo, o utilizam somente quando algo dentro dessa lógica falha, quando, por exemplo, tentam dar uma explicação às "dificuldades" de aprendizagem e de adequação ao espaço escolar.

Nossa escuta nesse espaço tem problematizado que, por um lado, essa formulação "universal" desconsidera o singular, por outro, quando algo falha e o educando não aprende da forma prevista por esse sistema, as explicações para o insucesso são firmadas nos aspectos individuais, no próprio sujeito que fracassa: "ela não aprende porque é muito lenta"; "ele não está lendo porque é dislexo"; "com uma família desestruturada, uma criança não aprende".

Nessas formulações discursivas não há lugar para a dúvida, as interpretações são fechadas de causa e consequência e não permitem reversibilidade. Desse modo, os sujeitos professores, orientadores e gestores são atravessados pela evidência sustentada pelo DPE, o qual não vê como problema o modelo de educação vigente, o docente que não ensinou de forma correta, a proposta pedagógica ou inadequação do método adotado, mas sim o aluno que não se dedicou o suficiente para aprender e a família que não tem estrutura capaz de apoiá-lo em seu percurso estudantil.

Estamos diante de uma realidade que persiste: o fracasso e a evasão escolar são grandes desafios para o sistema educacional brasileiro. Além disso, destaca-se a dificuldade que a escola tem em lidar com as diferenças. Como declara Patto (1992), houve em período recente a ampliação do acesso das crianças à escola, no entanto, esta parece não ensinar os conteúdos mínimos para crianças e jovens. Partindo desse pressuposto, este estudo retoma a questão do fracasso escolar para discutir o laço discursivo do (a)prender no ideal pedagógico, a partir da noção de efeito de sentido dos discursos nas falas das educadoras, que constituem o *corpus* desta pesquisa, da noção de transferência e desejo e dos operadores discursivos da psicanálise lacaniana.

Outro referencial que nos levou a estudar o objeto e transformá-lo em questão foi a Análise do Discurso (AD) de filiação francesa formulada por Michel Pêcheux. As discussões a respeito dessas questões foram norteadas pelo referencial que apresentaremos em seguida. Antes disso, retomaremos alguns estudos que relatam as condições históricas e sociais que contribuíram para o surgimento de diversas interpretações sobre o fracasso escolar e a relação dessas produções científicas com determinadas ideologias ou interesses de classe.

Dito isso, o segundo capítulo, intitulado “Fracasso Escolar”, foi divido em três tópicos, com subtópicos: 2.1 “Fracasso escolar em questão” – aqui ele é tratado como categoria genérica, o que desencadeou no subtópico 2.1.1 “Teorias e explicações sobre o fracasso escolar”; 2.2 “A psicometria e sua (des)medida” – trazemos conceitos da psicometria e sua perfeita aliança com a pedagogia, tendo por objetivo mensurar, por meio de seus instrumentos psicométricos, as capacidades dos escolarizáveis, a psicologia diferencial, que contribui para a manutenção de estereótipos pejorativos em relação às minorias. Em seguida, discorremos sobre os subtópicos 2.2.1 “Testes e suas (arma)dilhas” – analisamos a maneira como os testes têm sido um instrumento que mantém crenças e rótulos de incapacidade dos educandos, e 2.2.2 “O aluno padrão” – avaliamos, nesse ponto, a noção de “aluno padrão” estabelecida pela

escola para indicar aqueles que não se ajustam ao modelo padrão de cérebro, de linguagem e de comportamento. No tópico 2.3 “As discussões contemporâneas sobre o fracasso escolar”, apresentamos estudos que fazem críticas às teorias que culpabilizam a criança e a família pelos problemas de aprendizagem, ancorados no princípio de que há uma ideologia dominante, e esses estudos responsabilizam o Estado e as instituições democráticas por esse insucesso.

Após os debates, chegamos ao terceiro capítulo “Educação, pedagogia e psicanálise”, que foi dividido em um tópico e um subtópico, com a discussão da relação entre essas áreas do conhecimento. Nessa parte, fazemos uma distinção entre elas e pontuamos que a psicanálise tem mais questionamentos do que respostas a dar à pedagogia, visto que esta trabalha em como ensinar com a melhor técnica e a psicanálise faz outro giro com a seguinte pergunta: o que é necessário acontecer para que haja educação? Daí surgiram o tópico e subtópico: 3.1 “O debate freudiano sobre a aprendizagem” e 3.1.1 “Relação transferencial na díade professor-aluno”.

No quarto capítulo, “Análise do Discurso”, abordamos o discurso como funcionamento da língua no sentido de percurso, de movimento, como prática linguageira, que tem por finalidade observar os homens falando (ORLANDI, 1999), o que desencadeou nos subtópicos 4.1 “Genéricos discursivos”, e 4.2 “Discurso científico sobre o fracasso escolar”.

No quinto capítulo, por sua vez, discorremos sobre os aspectos teóricos e metodológicos, bem como a constituição do *corpus* de análise. Discutimos a metodologia e sua relação com os aspectos metodológicos, que foram dispositivos fundamentais para a constituição do *corpus* nesse movimento de dinamicidade de ir e vir entre teoria e análise, que é próprio da AD. No tópico seguinte foram apresentadas as sequências dos recortes e uma análise feita pela pesquisadora, conforme todo referencial apresentado na tessitura do texto.

Por último, trazemos as considerações finais com as análises extraídas dos recortes das entrevistas. Nessas considerações são retomadas questões suscitadas ao longo do texto, indicando uma possibilidade de ter as causas do fracasso escolar como um contingente num espaço de escuta e de voz aos atores escolares defronte dos impasses educativos.

2 FRACASSO ESCOLAR

Com base no princípio de que a realidade social é produzida historicamente e esse percurso traz contradições que, por vezes, indicam mudanças, por outras, reprodução das relações sociais, entendemos que é primordial para o nosso estudo atentarmos para o contexto social, político e cultural em que surgem as ideias e teorias acerca do fracasso escolar, as quais se assentam no ideário educacional brasileiro. Assim, entendemos que a educação brasileira não está dissociada do processo histórico, mas é parte integrante dele.

Em face disso, buscamos averiguar os genéricos discursivos (re)produzidos por educadores do ensino fundamental I sobre o fracasso escolar em uma escola pública do município de Ilhéus, Bahia. Para tanto, este estudo teve como objetivos descobrir quais foram as condições históricas e sociais que provocaram as diversas interpretações sobre o fracasso escolar; investigar em quais regiões de sentido as formulações discursivas sobre esse tema põem em funcionamento o discurso pedagógico; e analisar como a ideologia difundida pelo DPE (re)produziu-se em alguns enunciados de educadores do ensino fundamental I a respeito da criança, da família, da pobreza, da carência e da cultura.

Considerando que a problemática educacional é uma questão antiga da educação em nosso país, reconhecemos que gira em torno desse objeto uma rede de sentidos, constituídos historicamente, sobre a criança, a família, a carência, a pobreza e o ambiente, levando-nos a crer que o discurso acerca dessa temática pode trazer pistas e indícios sobre o ato educativo.

É mister ressaltar que existe um número considerável de pesquisas científicas no campo educacional e na psicologia educacional que procuram explicar o fracasso escolar e apresentar soluções. Paula (2008) ressalta as contribuições significativas de Charlot (2000 *apud* PAULA, 2008) quanto ao sentido dos termos “fracasso escolar”. Para este estudioso, não existe um objeto de pesquisa restrito a esse tema, mas sim alguns aspectos que fazem parte de uma categoria genérica, por exemplo, a evasão e repetência de ano e as dificuldades de aprendizagem. Seguindo essa tese, de acordo com Paula (2008), a noção de fracasso escolar serve para exprimir tanto a reprovação em determinado grau de escolaridade (fundamental, médio e superior), quanto a não aquisição de conhecimentos e competências, estando também associado atualmente ao desemprego, à violência, entre outros motivos.

Ampliando essa abordagem, Paula e Tfouni (2009) afirmam que dentro dessa categorização está a interpretação dada por cada espaço escolar, cada educador, bem como os critérios estaduais e municipais que avaliam os fatores que englobam esse campo. Nesse sentido, em conformidade com os autores, podemos observar que o fenômeno sempre se refere a uma interpretação, na medida em que um determinado evento só pode ser classificado como fracasso se considerarmos as condições em que aconteceu.

Dessa maneira, discutiremos a seguir sobre a questão do fracasso escolar e as teorias que englobam o assunto.

2.1 Fracasso escolar em questão

Este estudo parte de um estranhamento, inquietações e interrogações diárias no tocante aos encaminhamentos de crianças e jovens para a avaliação especializada quanto às "dificuldades de aprendizagem" e "inadequação ao espaço escolar". Quando avançamos nos diálogos com os educadores sobre quais hipóteses eles formulam acerca dessas queixas, percebemos que isso passa da condição de hipótese para máximas discursivas que se constituem na lógica de sentenças fechadas com um caráter de "verdade", numa relação de causa e consequência: "tem problemas emocionais, por isso não aprende" ou "pais separados, filhos terão dificuldade de aprender".

Nessa direção, nossa escuta tem permitido refletir acerca de uma rede de sentidos constituídos historicamente sobre a criança, a pobreza e a cultura, que tomam esses aspectos de forma generalizada para explicar o mau desempenho nas atividades educativas. Vale salientar que os educadores geralmente não põem em questionamento certos pontos, como o modo em que a instituição está organizada, a situação socioeconômica da qual a escola e os alunos são partes integrantes e as formas avaliativas do modelo educativo vigente.

Este estudo pensa a noção-conceito de fracasso escolar como categoria genérica, partilhando da ideia apresentada por Charlot (2000 *apud* PAULA; TFOUNI, 2009) de que não existe precisamente um objeto de pesquisa denominado fracasso escolar, mas alguns fatores associados a ele, por exemplo, a evasão, a repetência de ano e a dificuldade de aprendizagem. Ampliando essa abordagem, os autores apontam que dentro dessa categorização está a interpretação dada por cada ambiente de educação, cada educador, assim como os critérios estaduais e municipais que avaliam cada fator que engloba esse campo.

O fenômeno em questão é um problema antigo da educação brasileira, marcado pela evasão e pela repetência cristalizada de crianças e jovens das classes populares que dificilmente conseguem concluir as cinco primeiras séries do ensino fundamental, quiçá o ensino médio. Apesar das transformações e progressos que têm ocorrido nas diversas áreas da sociedade ao longo das últimas décadas (tecnologia, medicina, urbanismo, entre outras), o fracasso escolar tem persistido (PATTO, 1992).

Como expõem Paula e Tfouni (2009), esse é um campo de pesquisa que não cessa em estudos que procuram aumentar a compreensão e apontar soluções para a questão. Contudo, nosso olhar neste trabalho compreende que os problemas escolares não devem focar na criança, na família e na cultura. Por conta disso, acionamos o referencial discursivo, apostando que eles, em parte, podem ser tratados como jogo discursivo, ou seja, um jogo de atribuição de sentido. A discussão dessa temática será norteada pelo referencial que apresentaremos nos próximos capítulos. Ademais, por entendermos que nenhum evento está dissociado dos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais, traremos para o nosso debate as bases que estão fundamentadas no ideário educacional brasileiro.

2.1.1 Teorias e explicações sobre fracasso escolar

Com o propósito de fazer uma contextualização histórica da incidência do fracasso escolar em épocas e sociedades diferentes, procuramos, nesta investigação, conhecer quais os efeitos de sentido que essa questão tem gerado ao longo dos anos. Para isso, trouxemos, inicialmente, à discussão as contribuições da especialista em psicologia escolar Maria Helena de Souza Patto (1992), que trabalha na visão do materialismo histórico. A autora faz uma análise crítica das principais teorias que explicam esse problema ao longo do percurso histórico da educação e que ainda vigoram nos estabelecimentos de ensino. Seus estudos apontam em quais condições sociais e políticas surgiram as explicações sobre o fracasso escolar no ideário educacional brasileiro.

Essas explicações, que datam do final do século XIX, foram fortemente influenciadas pelo darwinismo social e embasavam-se nos procedimentos antropométricos, que procuravam produzir provas empíricas sobre a suposta inferioridade de não brancos e pobres, e justificavam-se as diferenças sociais de minorias sob o viés da classe dominante (PAULA, 2008). Tal noção buscava mostrar que numa sociedade que oferecia oportunidades iguais,

independente de raça, cor e gênero, venceriam os mais aptos, os mais capazes, ou também os mais ajustados à estrutura social e econômica. Para os seguidores dessa linha, se na natureza os sujeitos mais capacitados conseguiriam sobreviver, no sistema de produção ocupariam as melhores posições (PAULA, 2008).

Valendo-se desses argumentos, essas teorias legitimam a hierarquia social a partir da seleção dos mais aptos. Em consonância, nasce a teoria do dom, que postula que certos indivíduos nascem com um conjunto de aptidões, talentos e dons para desenvolver determinadas atividades e outros não (SOUZA *et al.*, 1989). Essa teoria buscava justificar as razões do fracasso escolar levando em consideração as características individuais do aluno, atribuindo-lhe a culpa, caso ocorresse falha no processo de escolarização, por não apresentar as habilidades necessárias para o bom desempenho (SOUZA *et al.*, 1989).

A teoria do dom influenciou na reestruturação do trabalho pedagógico através de um processo de separação dos "grupos homogêneos", ou seja, os que aprendiam com facilidade e os que apresentavam dificuldade, sendo que o segundo grupo seria composto por aqueles que eram encaminhados para os atendimentos psicológicos e pedagógicos (SOUZA *et al.*, 1989).

Podemos fazer a seguinte construção cronológica a respeito das teorias: até o início da década de 1970, as explicações estavam centradas nos aspectos individuais do aluno, como relatado nas teorias apresentadas acima. Posteriormente, houve uma mudança de paradigma, deslocando o objeto de estudo do aspecto individual para a família e o ambiente, onde aparecem as teorias da carência cultural e da diferença cultural (PAULA; TFOUNI, 2009).

A primeira teoria surge na década de sessenta, nos Estados Unidos, e suas concepções chegam ao Brasil na década de setenta, intituladas como teoria da carência ou da privação cultural. Nos EUA, as explicações para as diferenças de rendimento identificado entre as crianças, com foco nas condições socioeconômicas, têm algumas variações, as quais, mais amplamente, podem ser agrupadas em duas versões: a do déficit, ou da deficiência, e a da diferença (PATTO, 1987).

A primeira fundamenta-se na ideia de que as crianças da classe popular vivem em ambientes carenciados e estes são geradores de deficiências diversas (motoras, perceptivas, de linguagem) que impedem a inserção social adequada. Nessa visão, as crianças que vivem em ambientes de carência econômica e cultural não têm os estímulos necessários para o bom desempenho nas atividades educativas, e, ao chegarem à escola, não teriam condições de responder ao que esta lhes solicita. Para Patto (1987), essa teoria surge das insatisfações e

reivindicações das minorias étnicas latino-americanas quanto às discrepâncias do sistema em vigor, como a não ascensão social desses sujeitos na sociedade norte-americana.

Nesse ambiente de segregação social, as diferenças entre as classes sociais que vigoram no sistema capitalista foram um dos mecanismos de sustentação da burguesia no poder, capaz de justificar as dificuldades de aprendizagem das minorias exploradas (FORGIARINI; SILVA, 2007).

A teoria da diferença cultural, por sua vez, defende que as causas do fracasso escolar residem nas disparidades, mais especificamente nas diferenças de padrões culturais estabelecidos sob a ótica da classe média, sobre os quais estão fundamentados os programas educacionais brasileiros voltados às crianças das camadas populares, as quais, por essa razão, ficam subjugadas a esse olhar (PAULA; TFOUNI, 2009). Para os pensadores dessa corrente, o erro está na escola, haja vista esta não conseguir identificar a real capacidade da criança, os processos naturais que a levam a adquirir conhecimento, nem estabelece uma relação com os conhecimentos que a criança dispõe (PAULA; TFOUNI, 2009).

Os mesmos pensadores que atribuem a responsabilidade à cultura escolar não provocam quaisquer reflexões ou revisão acerca do modelo educacional vigente. Essa visão direciona a responsabilidade para cada instituição de forma independente e entende que o professor, por si mesmo, deve ser capaz de lidar com as diferenças trazidas de casa por cada criança, sendo possíveis o sucesso ou o fracasso escolar (PAULA; TFOUNI, 2009).

A visão da teoria da carência cultural no seu viés de déficit parte do princípio de que na sociedade norte-americana existiria um pluralismo cultural e que, em razão desse pluralismo, eclodiu uma predominância de valores, saberes e padrões da classe média norte-americana em relação às demais, gerando conflitos e discrepâncias entre os padrões e valores dos grupos carenciados (SOUZA *et al.*, 1989). Nessa circunstância, as crianças pertencentes às classes populares estariam privadas, posto que, psicossocialmente, faziam parte de uma cultura diferente que seria desconsiderada e desvalorizada pelas instituições sociais, inclusive a escola. Por esse motivo, não estando seus valores em consonância com os valores e padrões daquela classe média, essas crianças alcançariam conhecimentos de utilidade prática para seu ambiente, mas não para a aprendizagem na escola (SOUZA *et al.*, 1989).

A herança desses pressupostos permanece no Brasil em vários projetos de políticas públicas de educação que perpassam os três entes da federação. Como bem assinala Patto (2007) no seu estudo “Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do

pensamento educacional brasileiro", os ideais dessas teorias estão em projetos voltados para o ensino fundamental, como o Bolsa Família, que exige a obrigatoriedade de frequência das crianças à escola, independente da qualidade da educação oferecida. Somado a isso, assistimos a um número expressivo de programas desenvolvidos por organizações não-governamentais que não tomam a educação como direito à formação intelectual, mas estão focados no ensino assistencialista na perspectiva de inclusão social, abarcando práticas de esporte, artesanato, confeitaria, com valor compensatório. Disso resulta o descaso e a má qualidade do ensino que, por sua vez, reforça o estereótipo de que os pobres não teriam capacidade para alcançar o sucesso escolar (PATTO, 2007).

Podemos também inferir que o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), desenvolvido em 2001, tem um alinhamento com a teoria da carência cultural. Segundo o Programa de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), o processo de alfabetização de crianças e adultos se dá

> [...] independente de sua origem social e da proposta de ensino do professor – formulam hipóteses muito curiosas, mas também muito lógicas. Progridem de idéias bastante primitivas pautadas no desconhecimento da relação entre fala e escrita para idéias surpreendentes sobre como seria essa relação. Depois de uma longa trajetória de reflexão, finalmente é possível compreender a natureza da relação entre fala e escrita, desvendando o mistério que o funcionamento da escrita representa para todos os analfabetos. É quando se alfabetizam, no sentido estrito da palavra (BRASIL, 2001, p. 14).

Segundo essa orientação, o que diferencia o processo de alfabetização de crianças e adultos são as situações de uso e de importância que são dadas às práticas de leitura e de escrita, as quais propiciam um ambiente alfabetizador (BRASIL, 2001). Esse ambiente se efetiva quando nele é possível fazer uma reflexão acerca do funcionamento do material escrito, observando o material, a forma como os alunos leem e escrevem, a interpretação feita por eles sobre o que dizem as embalagens que veiculam diariamente no universo familiar, quantas letras tem uma palavra, por que se escreve com essa letra e não com outra, entre outros questionamentos (BRASIL, 2001).

O processo de aquisição da leitura e da escrita independe da origem social e da metodologia do professor (BRASIL, 2001). É possível identificar nessa literatura marcas que reforçam a teoria da carência cultural quando é feita a seguinte afirmativa:

> Enquanto as crianças oriundas de famílias que fazem uso sistemático da escrita e da leitura passam a primeira infância aprendendo coisas desse tipo, em suas casas, com

> seus pais, tios e avós, as crianças privadas destas experiências estão aprendendo o que seria impensável a uma criança pequena de classe média e alta: cozinhar para os irmãos menores, dar banho sem derrubá-los, acordar de madrugada para ir trabalhar na roça, ou na rua, vendendo objetos nos sinais de trânsito…As primeiras ocupam seu tempo desenvolvendo procedimentos que as farão se alfabetizar muito cedo; as últimas, por sua vez, estão desenvolvendo outros procedimentos relativos a suas experiências cotidianas: portanto o repertório de saberes é outro, é outra a bagagem de vida, como se dizia há algum tempo (BRASIL, 2001, p. 15).

É possível inferir que, consoante esse programa, as experiências das crianças da classe popular não têm funcionalidade para o mundo escrito, por serem da ordem da vivência prática e da oralidade. O mesmo ignora que tais experiências, quando relatadas pelas crianças e adultos, constituem de ricas narrativas, como podemos verificar no estudo realizado por Sawaya (2002), numa região periférica do sudeste do Brasil.

No sentido de repensar essas afirmativas, a pesquisa realizada por Sawaya (2002) num bairro periférico de São Paulo, com quatorze crianças na faixa etária de 3 e 9 anos, adverte que é preciso cautela no que se refere às máximas universalizantes que cristalizam estereótipos e preconceitos para com as crianças de classes subalternas quanto ao uso da leitura e da escrita e de sua existência nessas localidades. O estudo confirma que existe, sim, prática de leitura e escrita entre os grupos populares não alfabetizados.

Para a autora, as crianças são leitoras do cotidiano do bairro ao narrarem os mais variados acontecimentos, sejam eles as festividades familiares e da vizinhança ou fenômenos naturais e policiais. As falas dessas crianças diante de suas vivências no bairro assumem a mesma função da escrita na sociedade letrada, que é a de registrar, informar, retomar o passado de forma presente, e, por esta causa, constroem a história dos cidadãos e de sua comunidade, e reconstroem a identidade do bairro e das famílias a partir desses relatos do que se viu e ouviu.

É possível constatar que a presença das funções sociais da escrita nessas discursividades orais será complementada com os textos e documentos (propaganda comercial e política, cartão do SUS, registros - casamento e nascimento, jornais, livros, etc.) que circulam na comunidade. Dessarte, as narrativas contadas e recontadas por esses "faladores" dos fatos vividos vão na contramão do que afirmam as hipóteses que negam que as crianças das classes populares são possuidoras de deficiências linguísticas. De acordo com a mesma literatura, ao relatarem suas histórias e causos, essas crianças constroem uma linha temporal dos acontecimentos para o ouvinte, descrevendo ambientes e pessoas e construindo um campo de sentido e significações para seu discurso (SAWAYA, 2002).

Perante o exposto, este estudo promove outra leitura sobre as afirmativas conceituais que fundamentam propostas de políticas públicas de alfabetização brasileira. Essa pesquisa permite problematizar que a reformulação dessa proposta mantém e reforça as máximas universalizantes de cunho pejorativo e preconceituoso para com as crianças das camadas populares, visto que não reconhece o universo letrado desses grupos nem a prática de leitura no seu cotidiano. Os princípios que dão suporte a essa proposta mantêm um discurso organizado e instrumentalizado por formações ideológicas que têm como efeito não reconhecer as narrativas orais das camadas populares, inclusive a escola, que o rejeita e não o reconhece, dando a entender que o insucesso escolar para os pobres é inevitável.

Outro estudo que aponta indícios de alinhamento com as teorias da carência cultural e da diferença cultural é o relatório intitulado "A pobreza e a mente na perspectiva da ciência cognitiva" (ENGEL DE ABREU *et al.*, 2015). Ele foi desenvolvido com crianças de escolas públicas e privadas das capitais de São Paulo e Salvador, e, de uma ampla amostragem, foram excluídos bairros extremamente pobres ou perigosos (expressões utilizadas pelos os autores) e escolas com mensalidades muito altas e bilíngues. Participaram dezessete escolas, sendo onze em Salvador e seis em São Paulo. O objetivo que norteou a pesquisa foi verificar como as crianças desenvolvem habilidades cognitivas que auxiliam na aprendizagem e a verificação se deu por meio de testes cognitivos, bem como entrevistas e questionários preenchidos por pais, professores e alunos.

Esse estudo indica que, embora o baixo nível socioeconômico tenha impacto negativo sobre o desenvolvimento cognitivo de uma criança, uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida, possivelmente, evitará esse problema. Os resultados dessa pesquisa dão base à hipótese de que as primeiras experiências infantis afetariam o desenvolvimento do cérebro. Consta em uma de suas partes: "uma base cognitiva sólida é crucial para o aprendizado e é um fator fundamental para quebrar o ciclo da pobreza, para promover desenvolvimento econômico e reduzir as desigualdades sociais." (ENGEL DE ABREU *et al.*, 2015, p. 1).

Para ampliar a nossa discussão, apresentaremos as seguintes questões: não estariam os resultados sugeridos no relatório como resolução do problema alinhados com as concepções do "racismo científico"? Mesmo porque o relatório mantém o discurso dominante que traz a escola em primeiro plano como instituição "salvadora" que tem como missão, impossível, por sinal, tirar crianças e jovens das áreas periféricas dos centros urbanos, contribuindo para reduzir os índices de criminalidade e drogadição. Na verdade, esse estudo busca entender a

pobreza como obstáculo para o desenvolvimento e rendimento na aprendizagem das crianças, além de sustentar ideias hegemônicas que mantêm uma crença em relação às camadas populares que se perpetua, culpando o indivíduo por ser pobre, e ignora falhas estruturais do Estado. Essa reflexão nos remete novamente a Patto (2007):

> [...] os pobres são menos capazes, mais ignorantes, mais propensos à delinquência - seja por motivos constitucionais seja por deficiência no ambiente familiar, lido em chave moralista -, motivo pelo qual, no discurso oficial, uma das concepções mais pregnantes da função social da escola, ao longo da história do pensamento educacional brasileiro, é, explícita ou implicitamente, a de *prevenção da* criminalidade, o que praticamente anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao letramento e ao saber (PATTO, 2007, p. 245, grifo do autor).

Veremos mais adiante que no *corpus* desta pesquisa aparecem pontos de evidências desses discursos atualizados e em diálogo não apenas com o relatório mencionado, mas também em entrevistas de professoras.

De volta ao relatório, destacamos:

> A literatura científica que faz a conexão entre o desenvolvimento da linguagem e o nível socioeconômico do indivíduo é extensa. Como a linguagem é aprendida por meio das interações sociais, não é nenhuma surpresa que a quantidade e o tipo de palavras usadas nos momentos de interlocução com jovens e crianças influenciem o seu desenvolvimento (ENGEL DE ABREU *et al.*, 2015, p. 2).

Contrariamente à concepção da existência de deficiência linguística mencionada no relatório, o estudo de Sawaya (2002) comprova que as falas das crianças em condições socioeconômicas baixas caracterizam-se por narrativas dos acontecimentos vivenciados, pelo contar histórias. Esses relatos situam o ouvinte no tempo e no espaço pelos marcadores temporais, descrevem trajetórias, constituindo um texto de significados e sentidos. Inferimos aqui que a pesquisa desenvolvida no panorama da ciência cognitivista toma a linguagem das camadas populares dentro da lógica do discurso científico dominante e cristaliza padrões ideológicos preconceituosos, pejorativos e crônicos em relação aos pobres, pois considera que estes constroem sentenças e usam palavras de menor complexidade do que aqueles de poder socioeconômico alto.

Não estamos fazendo aqui uma apologia à pobreza ou uma vitimização, nem minimizando os fatores complexos do não acesso dessas crianças aos bancos escolares; além disso, não estamos negando a importância da plasticidade cerebral para as habilidades

cognitivas nos primeiros anos de vida. Defendemos, sim, como prerrogativa republicana e democrática, o acesso a uma escola de boa qualidade, em quaisquer etapas da vida, como condição primordial para todos os cidadãos, independente de etnia, gênero ou classe social.

Esse contexto nos faz apreender que as teorias da carência cultural, da diferença e do dom se incumbiram de "provar cientificamente" (aspas nossas) que os "vitoriosos" são os mais capazes. Inicialmente, fizeram uso de procedimentos antropométricos que geraram as primeiras provas empíricas da inferioridade entre raças. Não há como negar a grande influência que teve a psicometria desde a metade do século passado, sendo uma das áreas mais desenvolvidas da psicologia - a psicologia diferencial sancionou até o início dos anos cinquenta do século XX.

Esse período é marcado por transformações na área econômica, social e científica, entre elas, a da nova ordem econômica, que estabelecia uma suposta igualdade entre as classes sociais. Diante desta nova configuração, surge uma questão: como explicar o baixo rendimento escolar de crianças e jovens num sistema que prega igualdade de oportunidades para todos os cidadãos? As questões que antes eram explicadas pelo viés da religião, com o advento da industrialização e da força do capital passam a ser explicadas pela ciência. Assim, na era do cientificismo, as explicações são fundamentadas a partir da neutralidade, objetividade, observação, mensuração e comprovação de dados. A ciência com os requisitos capaz de responder a esta demanda foi a psicologia psicométrica.

No próximo tópico discorreremos sobre a forma pela qual se constituiu e se estabeleceu o percurso da psicologia diferencial e suas implicações como fator dessa retroalimentação da segregação e da exclusão.

2.2 A psicometria e sua (des)medida

A ciência que seria capaz de responder dentro da lógica do cientificismo é a psicologia, por dispor de instrumentos e técnicas avaliativas específicas de habilidade, personalidade, aptidões, os quais, de certa forma, permitem descrever o retrato da classe popular e, partindo dessa análise, empreender medidas educacionais de cunho preventivo e curativo (PATTO, 1987).

Nessa lógica, os instrumentos psicométricos foram utilizados com caráter de cientificidade para justificar a diferença de rendimento escolar, numa sociedade que oferecia

oportunidades “iguais” para todos (PATTO, 1987). Isso se deu mediante a aplicação de testes psicológicos de nível mental, habilidades específicas, motivação, prontidão para habilidades, como também pela coleta de dados por anamnese, entrevistas diagnósticas e pesquisa em laboratórios. No geral, os resultados desses testes dirigiam-se para a comprovação de que as minorias oprimidas apresentam deficiências físicas, psíquicas, motoras, afetivas-emocionais, de linguagem insuficiente, para explicar o baixo rendimento intelectual e, como resultado, o insucesso escolar (PATTO, 1987).

Gould (1999) assinala que esse cenário ganha mais força em 1904, depois que autoridades educacionais francesas solicitam ao psicólogo Alfred Binet que desenvolvesse um estudo específico e prático, com vistas a criar técnicas para identificar as crianças que indicassem alguma necessidade de educação especial.

O mesmo autor atesta que Binet não segue os procedimentos dos testes já existentes que objetivam medir as faculdades mentais específicas. A escala idealizada pelo psicólogo francês era uma diversidade de atividades e, com isso, esperava-se que a diversidade de testes com relação às diferentes habilidades levaria a um valor numérico capaz de demostrar o potencial global de cada criança (GOULD, 1999).

De acordo Gould (1999), em 1911 Alfred Binet apresenta as seguintes reestruturações de sua escala: na primeira versão de 1905, as atividades eram ordenadas por critério crescente de dificuldades; em 1908 aparece a medição de quociente de inteligência (QI), atribuindo a cada tarefa um nível de idade, com atividades específicas a esse nível e propostas à criança até esta confrontar-se com a etapa que não consegue realizar. A idade mental é medida da seguinte forma: a idade associada às últimas atividades realizadas torna-se sua idade mental e seu nível intelectual geral é obtido subtraindo sua idade mental de sua idade cronológica. Como resultado, as crianças cuja idade mental fosse muito inferior à sua idade cronológica eram selecionadas para os programas de educação especial. Binet, diante de sua escala, tinha preocupações quanto ao uso e como os resultados poderiam ser usados (GOULD, 1999).

Gould (1999) sublinha que o propósito da escala era identificar a criança com problema e ajudá-la a melhorar, jamais rotulá-la. Mesmo que alguma criança apresentasse certa incapacidade inata para alcançar resultados normais, todas teriam capacidade de saírem da condição em que se encontravam. Binet tinha três princípios de base para a utilização de seus testes, no entanto, todas as advertências propostas por ele foram ignoradas e distorcidas

pelos precursores hereditários americanos que transformaram sua escala num formulário aplicado para todas as crianças. Os princípios eram os seguintes:

> 1. As marcas obtidas são um recurso prático, não são base para uma teoria do intelecto; não define nada de inato ou permanente; não mede a inteligência ou qualquer outra entidade retificada. 2. A escala é um guia aproximativo e empírico para detectar crianças ligeiramente retardadas e com problemas de aprendizagem, que necessitam de acompanhamento, este instrumento não é designado para fazer qualquer hierarquia entre as crianças normais. 3. Qualquer que seja a causa da dificuldade da criança seu foco deve seu aprimoramento através da educação especial. O baixo rendimento não pode ser usado com atributo de incapacidade inata (GOULD, 1999, p. 158).

Como podemos observar, a ênfase de sua escala não era medir a inteligência, julgando-a complexa por demais para ser medida por um número que não definia nada de inato e permanente. O foco era identificar as crianças que apresentassem levemente um retardo ou alguma dificuldade de aprendizagem para receberem uma assistência especial, com a finalidade de ajudá-la a melhorar, mas jamais atribuir-lhe uma marca ou um rótulo. Gould (1999) adverte que, mesmo que algumas crianças possuíssem uma capacidade inata para obter resultados normais, todas elas, sem exceção, teriam condições de avançar se recebessem uma assistência adequada. Além do mais, elas precisariam de intervenções apropriadas e não rótulos, porém, infelizmente, percebemos que seu receio se efetivou, sendo comum, na atualidade, essa prática de atribuição de rótulos.

Poderíamos, assim, fazer um paralelo entre o que acompanhamos hoje nos espaços educacionais e na clínica e as avaliações psicológicas e psicopedagógicas que definem os sujeitos tidos, pela escola, como “problema”. Estes, por causa das avaliações, perdem sua identidade, sendo substituída por hiperatividade, dislexia, discalculia, disgrafia, déficit de atenção, Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC). Consideramos, enfim, que essa questão circula na atualidade mantendo rótulos e também como mecanismo de desresponsabilizar a escola, recorrendo aos supostos diagnósticos.

Retomando os estudos de Binet, nota-se que ele manteve fidelidade aos três princípios já mencionados, no entanto, seus precursores, segundo Gould (1999), falsearam a intenção desse estudioso e inventaram a teoria do QI hereditário. Os psicólogos norte-americanos fizeram uma reestruturação dos resultados de Binet na crença de que estariam mensurando a inteligência, alegando que esta, em grande parte, era inata. Acabaram por elencar argumentos enganosos, os quais confundiam diferenças culturais com propriedades inatas, estando

convencidos de que os dados obtidos no teste de QI determinariam a posição da pessoa na vida e no grupo em que ocupasse socialmente. Além disso, fizeram a suposição de que as diferenças entre médias dos diferentes grupos, numa promoção considerável, era fruto da hereditariedade e influenciava na variação da qualidade de vida (GOULD, 1999).

Neste estudo, nos deteremos ao trabalho de Goddard, um dos precursores da teoria da hereditariedade. Ele introduziu nos Estados Unidos a escala de Binet e redefiniu os seus resultados, conferindo-lhe o valor de inteligência inata (GOULD, 1999). Para tanto, faz-se necessário apresentarmos os pontos de incongruências entre esses estudiosos. Binet não utilizou os resultados dos seus testes para medir a inteligência, sua busca estava em identificar crianças que precisam de ajuda e dar-lhes a devida assistência (GOULD, 1999). Goddard, por sua vez, estava convencido de que os testes promoviam uma medida independente e inata. Nesse sentido, sua escala tinha por fim identificar os indivíduos deficientes para determinar limites, tirando-os do convívio comunitário, aprisionando-os em instituições, como medida de redução da procriação, e evitando, com isso, a ruína da sociedade americana, ameaçada pela imigração e pela perpetuação da reprodução dos débeis mentais (GOULD, 1999).

Gould (1999) expõe que a escala de Goddard foi o instrumento que mais demonstrou inadequação do uso da ciência que nosso século presenciou. Seu uso serviu de segregação, exclusão, como também para a efetivação de estereótipos atribuídos aos imigrantes, às minorias trabalhadoras, aos alcoólatras, às prostitutas e a todos aqueles que apresentavam dificuldade de se adaptarem às regras sociais, sendo vistos como débeis mentais. Estes, nos enquadres da escala de Goddard, seriam os sujeitos que tinham idade mental entre oito e doze anos, que deveriam ser retirados do convívio social (internados e permanecer em total vigilância), ser atendidos segundo suas carências, mantendo-os felizes e, principalmente, evitando que se reproduzissem (GOULD, 1999).

Gould (1999) relata que Goddard, como um hereditarista, utilizou a escala unilinear do retardo mental para medir a inteligência como se ela fosse uma entidade separada, com a crença de que seus aspectos importantes eram de origem inata. Ele estende a esfera dos efeitos sociais imputáveis às diferenças de inteligência inata. Isso abrange não apenas os débeis mentais, mas concebe que em grande parte dos comportamentos indesejáveis de infratores (prostitutas, alcoólatras, criminosos e os sujeitos que não conseguiam se enquadrar socialmente) havia uma deficiência mental hereditária. Nesse seguimento, o teórico nomeia outro nível, que é o de trabalhadores, taxados como indivíduos de inteligência reduzida

(realizam trabalhos pesados e monótonos). Estes têm um nível cognitivo superior ao das crianças (GOULD, 1999).

A base da escala unilinear atribui à inteligência as características de ser única e linear. Refletindo sobre isso, Gould (1999) questiona como ficariam os aspectos sociais que inquietam a sociedade. De acordo com os princípios que fundamentam a escala, o nível baixo de inteligência gera indivíduos sociopatas, enquanto o nível posterior produz trabalhadores fáceis de lidar, que são responsáveis pela produção industrial, sem demandar muita coisa em troca. Aqui estamos diante de uma questão a respeito da escala linear de Goddard que é a de distinguir duas categorias numa escala que concebe a inteligência, porém, não abandona a ideia da inteligência hereditária (GOULD, 1999). Consoante Gould (1999), a preocupação excessiva pelos débeis mentais do retificador da escala se dava por eles serem uma ameaça à saúde da raça, por pertencerem a um contingente elevado do grupo dos indesejáveis e, se não fossem identificados, consequentemente, se propagariam e se perpetuariam.

Outro momento, nos estudos Goddard, foi sua aproximação com o conceito mendeliano pela possibilidade de decifrar as bases da hereditariedade. Mendel considerava que as bases mais complexas do corpo humano podiam ser fruto de um único gene e que as variações na anatomia ou no comportamento correspondiam às formas recessivas e dominantes que apresentassem esse gene. Esse conceito faz uma aliança perfeita para os eugenistas se apropriarem e, fundamentados nele, afirmarem que os traços indesejáveis poderiam derivar de genes específicos e estes seriam eliminados pelas imposições de restrições à reprodução (GOULD, 1999).

Não foi o contrário com Goddard. Gould (1999) conta que Goddard tentou descrever a linhagem dos deficientes mentais internos de sua escola de Vineland e chegou à seguinte conclusão: a debilidade mental era controlada pelas leis mendelianas da hereditariedade. Para ele, o gene recessivo seria responsável pela deficiência mental e a inteligência normal parece ter o gene dominante que se transmite em conformidade com as leis de Mendel (GOULD, 1999).

Gould (1999) explicita que essa nova formulação entra em contradição com a escala linear que apresentava a inteligência como uma categoria mensurável. Agora, a ciência comprova a existência um de gene específico para a inteligência normal, o desejo de identificar e isolar o débil mental como uma categoria especial. Por isso que Goddard divide a escala em duas categorias: débeis mentais e operários torpes. A primeira tinha uma dose dupla

de genes ruins e a segunda tinha pelo menos um exemplar de gene normal, logo, os débeis mentais poderiam executar alguma atividade industrial. Acrescido a isso, a debilidade mental poderia ser eliminada ao se utilizarem planos de cruzamento de fácil execução, tendo em vista que um único gene pode ser rastreado, localizado e eliminado da espécie (GOULD, 1999).

Se a deficiência mental depende de apenas um único gene, estaria chancelada a sua eliminação, relata Gould (1999). Bastava inibir a reprodução desse grupo de pessoas, mas seria preciso fazer algo para impedir genes como esse de procriarem. Tendo isso em mente, pensou-se em duas alternativas, a internação em colônias e a esterilização. A primeira foi tomada como definitiva, ao crer que essas instituições teriam condições de impedir a reprodução dos débeis mentais; a segunda teria resistência da sociedade tradicional de uma esterilização em massa. Como descrito, identificado o gene causador da debilidade mental, a solução parecia muito fácil: proibir internamente a reprodução dos débeis mentais e impedir a entrada de novos elementos desse tipo no país. Para evitar a entrada de imigrantes, Goddard lança uma proposta que foge aos princípios éticos e humanitários. Visita a Ilha Ellis para observar como se dava o controle dos imigrantes e, em seguida, apresenta sugestões para melhor identificar os débeis mentais (GOULD, 1999).

Faremos uma resumida descrição desse processo, com base em Gould (1999): duas mulheres eram enviadas à Ilha Ellis para trabalhar durante dois meses e meio. Elas, apenas olhando para os imigrantes, deveriam selecionar os débeis mentais. O processo de seleção se dava quando essas mulheres intuitivas de Goddard separavam do grupo homens que acabavam de atravessar o atlântico em terceira classe, a fim de descobrir, dentre eles, os que não falavam inglês e nunca utilizaram caneta ou lápis. Para isso, os reuniam e solicitavam que desenhassem a figura apresentada pelas aplicadoras, desenhassem algo que tinham em suas mentes e emitissem 60 palavras em três minutos. As condições e situações adversas no momento de testagem são rechaçadas por ele e este conclui que os imigrantes tinham um grau baixíssimo de inteligência, justificando o alto índice de débeis mentais ao caráter mutável deles. O autor assevera, ainda, que os imigrantes avaliados nos últimos anos destoam muito dos anteriores a eles e que, pela testagem, são tidos como o pior da raça humana (GOULD, 1999).

Esse cenário desvela que a ciência foi utilizada para segregar, excluir, marginalizar as minorias, dado que a burguesia se sentia ameaçada por esse contingente humano, e, para calá-los, fez uso dos instrumentos psicométricos para sua manutenção e perpetuação no poder

(GOULD, 1999). Entretanto, no fim dessa cruzada perversa, em 1928, Goddard reviu suas posições e passou a ser um defensor da obra de Alfred Binet, a qual, anteriormente, ele havia subvertido. Reconheceu, também, que estabelecera valores desmedidos para a identificação dos débeis mentais, passando agora a admitir que os mesmos podem ser educados e conviver socialmente, que a deficiência mental não é incurável e que esses indivíduos não precisam ser confinados em instituições. No entanto, mesmo com essas retificações, não abandona o princípio da hereditariedade (GOULD, 1999).

Esse quadro externa que o valor histórico e discursivo dessa dimensão do universo científico sustenta a prática tradicional de aplicação de testes psicológicos que adentram no cotidiano da educação. No próximo tópico, abordaremos os cuidados necessários para as avaliações aplicadas e os laudos sobre o sujeito.

2.2.1 Testes e suas (arma)dilhas

Tanto no universo da clínica quanto no ambiente escolar existe uma demanda crescente de educadores e pais solicitando avaliações que identifiquem as razões pelas quais algumas crianças apresentam um desempenho abaixo do esperado por eles e pela instituição. Recebemos atualmente um número considerável de queixas a respeito de crianças e jovens, e a principal delas é a desatenção, acompanhada da agitação, dificuldade de aprendizagem e inadequação à escola. Atentando a tais queixas, a escola endereça um pedido formal ao profissional de avaliação, seguido de um diagnóstico. Observamos que as solicitações de encaminhamento variam de acordo com a condição socioeconômica. Para as crianças da classe popular, as famílias são orientadas a procurar um médico e às da classe média e burguesa, por sua vez, solicitam-se atendimentos com psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e médico, e, como resultado, as intervenções variam na mesma proporção.

Para Patto (1997), os encaminhamentos da classe média e da alta burguesia terão as opções de intervenções psicoterápicas, psicopedagógicas e orientação aos pais, intencionando direcioná-los a encontrarem uma escola que mais se enquadre à sua classe social, ao passo que as classes subalternas terão um carimbo e um laudo que futuramente explicará sua saída da escola. Conforme a autora, os instrumentos avaliativos técnicos, com o viés de cientificidade, têm sido utilizados para justificar as diferenças sociais, naturalizando, assim, a

desigualdade e a exclusão das minorias. Com isso, não é levada em consideração a dimensão política da questão, mas foca-se, particularmente, nas diferenças individuais e de capacidade (PATTO, 1997).

Interessa-nos destacar que, segundo Patto (1997), pesquisas recentes realizadas no interior das instituições educacionais têm sinalizado, com grande reincidência, que as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas sem serem observadas as práticas e os processos escolares que impossibilitam o aprendizado.

Percebemos que um número considerável de professores e gestores educacionais, diante da heterogeneidade da população e, sobretudo, no que concerne às questões de queixas de aprendizagem, têm visões que discriminam a pobreza, por julgarem que as pessoas de classes subalternas não têm qualificação suficiente para transmitirem a seus filhos valores culturais e sociais que contribuam no processo educativo. Estas concepções estão alinhadas com as visões científicas tradicionais sobre o fracasso escolar que foram difundidas desde o começo do século com o movimento "escolanovismo".

Entre os séculos XIX e XX, o Brasil estava passando por um período de transição, sendo palco de mudanças radicais em sua organização social e política (BRUNERI; ESPÍNDOLA, 2014). O país vivia um crescimento urbano e industrial de grande instabilidade e precisava de uma regularização da ordem que exigia domínio nas áreas de desenvolvimento técnico, econômico e político. Em face disso, era necessário encontrar meios para ajustar-se às novas demandas modernas e, nesse propósito, urgia o ensino da leitura e da escrita à população para superar o elevado índice de analfabetismo (BRUNERI; ESPÍNDOLA, 2014).

Nesse cenário, surge o movimento escolanovismo, em 1932, com a elaboração do texto "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", escrito por Fernando de Azevedo e com a aprovação de vinte e seis intelectuais da época, entre eles, Lourenço Filho (SAVIANI, 2011 *apud* BRUNERI; ESPÍNDOLA, 2014). Esse movimento era de cunho nacional e tinha por meta uma renovação cultural e educacional que preconizava uma educação de qualidade acessível a todos os cidadãos. Além disso, propunha um modelo educativo que rompesse com a proposta da escola tradicional vigente, que era centrada na memorização e no acúmulo de conhecimento transmitido pelo professor de forma mecânica, cristalizada em uma rotina inflexível, em que o professor era o sujeito ativo e o aluno era o passivo (BRUNERI; ESPÍNDOLA, 2014).

Bruneri e Espíndola (2014) sublinham que o escolanovismo propõe uma nova configuração do ensino, um método mais aprimorado, com redução de crianças por classe, e pensa o espaço escolar como um lugar que promova interesse e estímulos aos educandos a fim de serem responsáveis na realização das atividades.

Além dessa nova configuração, Saviani (1999), por sua vez, assevera que a marginalidade deixa de ser vista exclusivamente sob a ótica da ignorância, pela falta de domínio de conhecimento. O marginalizado, nesse olhar, não é precisamente o ignorante, mas o rejeitado, e isso indica que, ao sujeito, não basta estar no meio social, ele precisa se sentir aceito pelo grupo e pela sociedade. Em concordância com essa visão, alguns dos principais representantes da pedagogia nova, entre eles, Montessori e Decroly, aderem a esse modelo, demonstrando preocupação especial com os "anormais". A partir de experiências realizadas no campo educacional com crianças anormais, planejou-se, por fim, universalizar os procedimentos pedagógicos para todo o sistema de educação (SAVIANI, 1999).

Consoante com Saviani (1999), esse momento é marcado por um tipo de psicologização da sociedade, da educação e da escola. É primordial esclarecer que a "anormalidade biológica" é definida ao apoiar-se na investigação de deficiências neurofisiológicas, acrescida ao conceito de anormalidade psíquica. Estas, por seu turno, são identificadas mediante os critérios psicométricos. A pedagogia lança mão da psicologia para defender sua ação educativa, através das "descobertas" das diferenças individuais. Doravante, toma corpo a ideia de que os homens são diferentes e únicos, não mais sendo possível explicar a marginalidade pelo gênero, raça ou classe social (SAVIANI, 1999).

A educação, nessa conjuntura, será um meio de retificação da marginalidade na medida em que auxiliará na construção de uma sociedade que aceite e respeite quaisquer tipos de diferença (SAVIANI, 1999). Essa configuração pedagógica se estrutura com o referencial que passa do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, do conteúdo para métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Enfim, uma pedagogia experimental fundamentada nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 1999).

Apoiando-se na educação, a proposta escolanovista tinha como postulado alavancar o país para uma reconstrução econômica e intelectual, e colocá-lo nos caminhos da modernidade. Para isso, a educação que era oferecida não poderia continuar, por não mais atender os requisitos exigidos pela estrutura econômica e política da época, visto que era

preciso zerar os altos índices de analfabetismo. Era premente a necessidade de uma nova escola e, partilhando desse ideal de recomposição do país intermediado por um projeto modernizador de educação, Lourenço Filho é elemento de destaque.

Idealiza-se, portanto, um projeto que atenda à classe popular, considerada passiva, em que os sujeitos pertencentes a esse grupo têm pouco interesse e apresentam dificuldade para aprender. Como podemos perceber, a marca implícita das teorias de cunho racista e eugenista em relação às minorias está presente nessa nova proposta de educação. Muda-se o método, mas os estereótipos e preconceitos com mais pobres continuam.

Esse cenário mostra que a escola pública brasileira no início do século XX tinha um grave problema, um número altíssimo de reprovados na primeira série do ensino fundamental. Segundo Lourenço Filho (1974 *apud* LIMA, 2007, p. 146), na cidade de São Paulo, "a média das promoções no primeiro ano variaram de 62,02% em 1928 para 64,60% em 1930.". Esses dados estáticos indicam que a primeira série era elemento de preocupação para a administração escolar, o que denunciava a incapacidade da escola pública de cumprir sua função essencial de ensinar os cidadãos a ler e a escrever.

Nesse contexto, o psicólogo, professor e educador Lourenço Filho foi um obstinado pesquisador no campo da psicologia educacional e domínio da educação. Em sua atuação, junto às instituições escolares e procurando entender os fatores responsáveis pelo fracasso escolar, ele postula que este era decorrente das diferenças individuais de nível de maturidade de cada educando e, por esta causa, defende que a aprendizagem deve atender a essas diferenças.

Nesse pressuposto, Lourenço Filho acreditava que, ao verificar as potencialidades individuais dos discentes, era possível classificá-los de acordo com suas potencialidades intelectuais. Os instrumentos que viabilizaram essa aferição foram os testes ABC, por ele criado, os quais objetivavam verificar o nível de maturidade necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esse instrumento avaliativo pode ser aplicado por qualquer agente escolar devidamente orientado de como se procede a apresentação dos oito cartões, que fornecerão dados gerais do estado mental do examinado, a saber, deficiência de visão e de audição, gagueira, deficiência de vocabulário, emotividade, dificuldade de adaptação e instabilidade. O processo de aplicação do teste ocorre na própria unidade de ensino, em ambiente silencioso e restrito, e tem duração média de oito minutos. Ao utilizar esse instrumento, seu criador

procura, de forma segura e eficiente, apresentar dados quantitativos e qualitativos no que concerne às possibilidades dos discentes.

O professor Lourenço Filho (1974 *apud* LIMA, 2007) elenca algumas vantagens do teste ABC. A primeira indica que o instrumento ajudava a identificar as crianças que não tinham maturidade para o ensino formal da leitura e da escrita, encaminhando-as para o trabalho pré-escolar nos primeiros meses da primeira série; o teste permitia também identificar o diagnóstico inicial de retardo mental, problemas emocionais e de saúde. Nessas situações era indicado investigar a questão por intermédio de instrumentos que ofereciam dados mais consistentes para trabalhar com cada caso, e, às crianças que tivessem QI baixo, o autor entendia que deveriam estudar em escolas especiais.

A segunda corresponde à classificação dos grupos em forte, médio e fraco, o que propiciava fazer adaptações de ensino conforme as necessidades de cada grupo, concedendo mais eficiência no trabalho, pois ele acreditava que todos seguiriam no mesmo ritmo. Entre os grupos estruturados nesse molde, a disciplina estaria mantida, com a defesa de que nenhuma criança se sentiria desinteressada ou frustrada por causa das dificuldades, nem desmotivada por falta de desafios. A homogeneização das classes, na visão do criador do teste, prevenia a frustração do sentimento de inferioridade das crianças imaturas quando colocadas junto de crianças mais capazes. Por outro lado, a seleção garantiria maior desempenho na aquisição da leitura e escrita nas séries iniciais, reduziria o nível de reprovação, repercutindo na geração de economia para o erário.

A terceira vantagem indica que o processo de classificação seria a adequação da expectativa de rendimento de cada grupo de acordo com seu nível maturidade, oportunizando aos professores uma avaliação equânime. Em virtude disso, a classificação dos grupos possibilitava avaliar o rendimento dos professores que tinham classes equivalentes, o que denunciaria falhas daqueles cujo rendimento da classe fosse abaixo do esperado (LIMA, 2007).

Em consonância com Lima (2007), Lourenço Filho justificava o amadurecimento como o critério de seleção de classe, por apresentar elevado fator de correlação com o desempenho de leitura e escrita das crianças. Ele rejeitava a organização por idade cronológica que poderia ser mensurada pelo teste de QI e nas características do aluno médio. Para ele, não era suficiente saber que a média de idade de uma criança para aprender a ler e a escrever iniciava-se aos sete anos de idade, era preciso particularizar a questão. Ademais, a

idade mental não apontava um índice seguro, tendo em mente que para a aquisição inicial da leitura e da escrita são necessárias capacidades que os testes de idade mental não avaliavam (LIMA, 2007). Além do domínio da linguagem, as crianças deveriam apresentar uma maturidade manifestada por coordenação visual-motora e auditivo-motora, por palavra de atenção e fatigabilidade Lourenço Filho (1974 *apud* LIMA, 2007).

Os testes ABC funcionaram como um instrumento de biopolítica, uma vez que este foi utilizado pelo governo paulista nas escolas públicas em 1930, o qual buscou produzir conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores para favorecer uma organização no ensino e, conjuntamente, atender aos interesses da administração escolar de tornar mais eficaz o sistema educacional e reduzir os gastos com a reprovação nas primeiras séries do ensino fundamental (LIMA, 2007).

Lima (2007) trata da biopolítica como uma forma de poder que se respalda no conhecimento sobre a vida dos indivíduos e as características das populações, com a finalidade de preservar e promover as condições de vida desses sujeitos, à medida que seja importante para o próprio Estado. O que podemos apreender é que os testes ABC e os testes produzidos pela psicologia experimental são recursos da biopolítica, por proporcionarem conhecimento sobre a inteligência, maturidade acerca da aprendizagem dos educandos, entre outras categorias de capacidades. Além de buscarem homogeneizar e classificar as crianças, esses instrumentos tinham o intuito de melhorar as condições de vida dos alunos e dos educadores. Todos esses aspectos interessavam à administração escolar, porque resolviam um problema governamental, que era a necessidade de reduzir as taxas de reprovação. Com isso, podemos inferir que o governo não se limitava a agir sobre as populações de forma superficial e global, mas empregava recursos científicos, aparentemente neutros e sutis, para justificar as diferenças sociais, fazendo uma transferência para as questões orgânicas (LIMA, 2007).

Para tanto, faz-se necessária uma pausa, voltando às origens da psicologia no intuito de pontuarmos os efeitos dos seus instrumentos avaliativos na contemporaneidade no ideário educacional brasileiro.

A psicologia se constitui enquanto ciência na segunda metade do século XIX, se separa da filosofia e torna-se uma ciência autônoma com íntima relação com a estrutura social e as questões políticas da sociedade capitalista. Nesse contexto de produção de desigualdades sociais, as ciências humanas tiveram importante função de justificar cientificamente, de forma supostamente neutra, as desigualdades sociais. Estas passaram a ser diferenças raciais,

individuais, biológicas e de aptidão natural, já mencionadas em seções anteriores do nosso estudo.

Nessa nova configuração de sociedade era preciso ter sujeitos adaptados socialmente e aptos para o mundo do trabalho, sendo essa uma das preocupações da ciência. Com esse propósito, surge a psicologia diferencial, intentando medir e classificar as diferenças individuais, pelas quais os estudiosos construíram as escalas de inteligências e os testes psicológicos que, ainda hoje, são utilizados, principalmente como recurso técnico da psicologia educacional. Dessa forma que a psicometria adentra no universo da educação e mantém forte interferência nos diversos aspectos da escolaridade.

Os efeitos da psicometria continuam muito presentes, de forma mais sofisticada, e esse ramo da psicologia é um parâmetro validado tanto pela escola quanto pela psicologia educacional, tendo em vista as dificuldades das instituições escolares em lidar com a diferença. Cada vez mais elas solicitam diagnósticos e laudos com a justificativa de melhor atender os alunos em suas individualidades, no entanto, os professores permanecem sem saber o que fazer e, um agravante, podem desistir de ensiná-los, alegando que os discentes apresentam o transtorno limitador do aprendizado.

Essa situação nos induz a fazer algumas pontuações acerca desses documentos, amparadas nos estudos de Patto (1997) e Asbahr e Lopes (2006). As avaliações, em sua maioria, indicam que as crianças são portadoras de desajustes, desequilíbrio, deficiência mental, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade e tantos outros rótulos. As referidas avaliações classificam os alunos como “problema”, reduzindo-os a meros objetos, sem relevar as dimensões políticas e sociais das instituições na sociedade divida em classes.

Os laudos e relatórios são lapidados de termos científicos, limitando-se a jargões técnicos, são compostos de preconceito acerca da pobreza, além de o avaliador desconsiderar as condições de poder em que são produzidas as dificuldades. Esses documentos são reduzidos a descrições e quantificação das habilidades mentais dos avaliados, e nada colaboram para assessorar as atividades práticas. Os educadores permanecem sem saber o que fazer perante esses registros, os quais, em sua maioria, servem apenas para desresponsabilizar a escola de sua função primordial que é transmitir conhecimento, justificando o não aprender à “doença” ou “transtorno”.

Conforme Moysés e Collares (1997), os testes são amparados na ideia de que uma única forma de expressão constitui a chave de acesso ao potencial. Isso equivale para todos os

testes, desde os mais simples até os mais complexos, como o campo das funções intelectuais superiores, que é uma área complicada e controversa, a qual diferenciaria os humanos das outras espécies (MOYSÉS; COLLARES, 1997).

Um ponto de destaque e ao mesmo tempo polêmico, de acordo com as autoras, está relacionado ao desenvolvimento intelectual, ou melhor, ao conceito de potencial, no sentido máximo, ou seja, defende-se que existiria uma inteligência máxima que uma pessoa poderia desenvolver, e esse máximo seria determinado biologicamente.

Os defensores da determinação genética desconsideram que o pensamento tem relação íntima com a ação, da mesma maneira que o conhecimento científico é determinado e limitado pelas condições históricas vivenciadas pelo homem em cada momento (MOYSÉS; COLLARES, 1997). Por exemplo, em pleno século XXI, existem crianças que, em condições reais de vida, estão muito distantes dos benefícios atuais desenvolvidos por métodos científicos e tecnológicos, como acontecia com aquelas que viveram em épocas mais remotas. Para as autoras, isso não significa que sejam menos inteligentes, apenas seu desenvolvimento cognitivo está em conformidade com suas necessidades e possibilidades concretas, devido ao não acesso aos bens culturais.

O que precisa ser objeto de análise não é a diferença enquanto justificativa das desigualdades sociais, mas sim o fato de as barreiras impostas culturalmente e politicamente ao desenvolvimento das crianças serem apontadas como normais na busca do enfrentamento e da superação desse problema (MOYSÉS; COLLARES, 1997). As autoras preconizam que as desigualdades e as diferenças não surgem naturalmente, são, na verdade, produzidas pelo mundo dos homens.

Outro ponto que cumpre ressaltar é quando o caráter ideológico dos testes de inteligência é utilizado historicamente para explicar, pelo viés das cientificidades, uma sociedade supostamente igualitária, porém, alicerçada nas desigualdades dos homens (MOYSÉS; COLLARES, 1997). É possível entender que o destaque é dado no que a criança não sabe, naquilo que lhe falta. O olhar do avaliador é focado na falha, ele procura no avaliado os aspectos faltosos que ele, “detentor do saber”, considera fora do padrão, desprezando a variedade linguística social do avaliado. Desse modo, o instrumento avaliativo pode ser entendido como uma perseguição ao defeito do avaliado, sustentando que o “defeito” estaria localizado na criança, já que, pelo fato de os sujeitos estarem no mundo, supostamente, todos teriam as mesmas oportunidades (MOYSÉS; COLLARES, 1997).

Nesse contexto, podemos apreender como a psicologia, uma ciência recém-nascida na segunda metade do século XIX, teve como função justificar as desigualdades do sistema capitalista em vigor, servindo-se de seus instrumentos técnicos avaliativos com aparente neutralidade científica. Surge, então, a psicologia diferencial, que pretendia medir e classificar as diferenças sociais ao aplicar testes e escalas de inteligência, e assim se solidificou essa ciência, sendo, atualmente, um dos recursos mais utilizados pela psicologia educacional.

Todavia, o processo avaliativo precisa ser entendido não como um detector de falhas, como o faz a psicologia diferencial ao olhar as pessoas como doentes, buscando nelas o que não sabe, nem como um perpetuador de estereótipos de pejorativos que marcam os sujeitos por toda vida (MOYSÉS; COLLARES, 1997). É preciso aprender a olhar o que elas sabem fazer, o que gostam, o que elas podem realizar. Nesse ponto de vista, não é a criança que se adequa ao profissional, mas ele quem deverá se ajustar a valores, gostos e expressões delas (MOYSÉS; COLLARES, 1997).

Avaliando o sujeito em sua singularidade e sua constituição sócio-histórica, traremos no próximo tópico como os conceitos normal e anormal variam de acordo as situações e épocas históricas.

2.2.2 O aluno padrão

Na dinâmica escolar, o que nos chama a atenção é a descrição dada aos alunos, como normais, com problemas de aprendizagem, ou com distúrbios. O educando que não consegue entrar nos enquadres das normas, das regras, que não funciona dentro de um determinado padrão, na maioria das vezes, é classificado como doente, com problema biológico, psíquico e social. Isso nos leva a acreditar que se trata dos diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, entre outros.

Pott (2018), num texto que discute o “problema” dos problemas de aprendizagem, observa que uma das causas está na concepção da psicologia psicométrica, ainda adotada por um número considerável de psicólogos, os quais alegam que o distúrbio está centralizado no aluno que possui alguma deficiência cognitiva. Ao se ater a essa visão, manifesta-se um novo problema ligado à não superação do aluno, favorecendo duas situações vivenciadas no contexto escolar (POTT, 2018). A primeira é a de que o trabalho do profissional de psicologia na instituição escolar é alvo de julgamentos e de descrença pelos atores escolares, com o

argumento de nada ter contribuído para resolver a questão. Já a segunda ocorre de forma similar com os educadores, que, ao focarem no problema e nos distúrbios de aprendizagem, deixam de experienciar a potencialidade humana, condição relevante que deveria ser o norte das ações educativas, geralmente esquecidas quando a lógica segue seu percurso contrário (POTT, 2018).

No contexto da discussão feita pela autora, esse é um dos "problemas" dos problemas de aprendizagem, visto que ocorrem prejuízos tanto para a criança, frente ao diagnóstico, quanto para o educador, que fica engessado no "problema" e não consegue mudar suas ações metodológicas.

O estabelecimento constitucional do direito à educação especifica que:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> [...]
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 2010).

A escola brasileira ampliou, portanto, o acesso aos bancos escolares e, consequentemente, à rede escolar. No entanto, o seu ensino mantém um padrão muito específico de aluno, e quando este se desvia do padrão, na maioria dos casos, o discente é encaminhado ao neurologista ou ao psicólogo, com a queixa de distúrbio e dificuldade de aprendizagem.

Num estudo sobre o controle e medicalização na infância, Moysés e Collares (2013) indicam que o desconhecimento das reais causas da dificuldade de aprendizagem tem contribuído para encaminhamentos e tratamentos, suscitando maior preocupação no que diz respeito à utilização de medicamentos que procuram tratar o aluno com distúrbios e dificuldade de aprendizagem, responsabilizando-o pelo seu fracasso.

Nesse sentido, Coudry e Freire (2005), no texto "A propósito de uma escola padrão", fazem referência à escola, que tem uma representação de aluno que se adequa aos princípios orientadores e organizadores da ação educativa: conteúdos por área do saber; língua dentro

dos padrões da gramática normativa e avaliações acumulativas. Como bem afirmam as autoras, o aluno, nessa formatação, é visto como um sujeito padrão: “falante de uma língua padrão, que tem um cérebro padrão e que corresponde a um comportamento padrão” (COUDRY; FREIRE, 2005, p. 10). Em vista disso, temos identificado no processo educativo uma demanda crescente por definir padrões de aprendizagem, classificando o aluno em padrão patológico e normal de desenvolvimento. Mas qual o limite entre o normal e o patológico em termos de aprendizagem?

Nota-se que a normalidade no âmbito educacional é estabelecida pela padronização do sujeito, o qual deve se ajustar aos princípios que organizam e norteiam as ações pedagógicas estabelecidas pelo discurso escolar. Nesse contexto, temos acompanhando a busca recorrente por um aluno padrão. A diferença e a diversidade parecem algo cada vez mais difícil de lidar, sendo atribuída a outras instâncias sociais a função de cuidar dos sujeitos que não se ajustam socialmente aos padrões de normalidade.

Problematizando a questão, para discorrer sobre normalidade faz-se necessário distinguir o normal do anormal. Freitas (2012) declara que o conceito de normalidade se movimenta acompanhando o tempo histórico dos acontecimentos. Na idade média, a instância reguladora e fiscalizadora responsável pela ordem social estava sob o domínio da religião, com o poder de torturar, condenar até à morte os hereges e ateus. Com o advento da modernidade, a ciência passou a ocupar o lugar de saber e poder, assumindo a autoridade para exercer as mesmas atribuições, agora com as seguintes nomeações: tratar, avaliar, identificar e isolar.

Para Moysés e Collares (2013), a medicina é o campo científico que ocupará cada vez mais o espaço para legislar sobre normalidade e anormalidade, estabelecendo os critérios de saúde e de doença. O comportamento que escapa à norma, tido como desviante e anormal, será definido pelo modelo de homem saudável ou homem médio, estatisticamente definido. Esse critério de normalidade estatística, definida por probabilidade e frequência, tem uma associação que não é casuística com as normas estabelecidas socialmente, sendo transformado no critério de saúde e doença (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

Nesse ponto, Pott (2018) adverte que os campos da medicina que têm se especializado para responder o que é normal e anormal, saúde e doença são a neurologia e a psiquiatria. Essas duas áreas do saber têm elaborado e desenvolvido mecanismos aprimorados para explicar o desenvolvimento humano. A título de exemplo, a ciência, ao mesmo tempo em que

proporcionou avanços, demandou complexificação e sofisticação. Emerge um universo diverso e novo, composto por nomes, critérios, formas de avaliar e punição (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

> Cérebros disfuncionais são a causa da violência. Cérebros dislexos e baixo QI justificam o fracasso escolar. Alterações genéticas explicam os medos de viver em meio à violência. Frustrações na infância provocam instabilidade emocional (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 12).

Podemos apreender que os problemas próprios à vida que têm seus alicerces nos aspectos políticos e sociais são transformados em distúrbios individuais e biológicos. Dessa forma, inferimos que o mesmo ocorre geralmente em alguns casos de diagnósticos de distúrbios de aprendizagem que atribuem a estas questões um fator de ordem orgânica (a doença) ao sujeito. Geralmente, o mecanismo mais utilizado para resolver essa problemática é a medicalização, recurso que cresce em proporções altíssimas atingindo crianças e adolescentes.

No estudo "Controle e medicalização da infância" de Moysés e Collares (2013), o Brasil é o segundo país consumidor mundial de metilfenidato, substância psicoativa comercializada com o nome de Ritalina, indicada para tratamento de pessoas diagnosticadas com TDAH. No ano 2000, a comercialização dessa substância no país, de acordo com o mesmo estudo, foi de 71.000 caixas, em 2004 de 739.000, em 2008 de 1.147.000 e em 2010 ultrapassou dois milhões de caixas vendidas.

Segundo Pott (2018), existe uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento neurológico reconhecida cientificamente, em que a primeira agiliza as sinapses cerebrais e a não aprendizagem limita o processo. No entanto, para a autora, nessa relação, o que tem se observado é que o aspecto neurológico tem um peso bem maior do que o processo de aprendizagem, como se aquele fosse o elemento decisório da aprendizagem. Logo, esse conhecimento é utilizado para justificar as dificuldades do educando como elemento causador das disfunções neurológicas (POTT, 2018). Podemos, então, dizer que esse seria o problema da maioria dos diagnósticos, isto é, problemas sociais transformados em doença.

Em consonância com a mesma literatura, não estamos negando a existência de doenças e deficiências que atingem e limitam o processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito. Para tanto, estes são casos que ocorrem em uma proporção bem menor e não

correspondem à generalização em massa dos alunos diagnosticados com distúrbio de aprendizagem em tratamento medicamentoso (POTT, 2018).

Diante desse cenário, observamos que o conceito de padrão que tem norteado o olhar pedagógico aproxima-se dos pressupostos de normalidade estabelecidos pela ciência médica, a qual estabelece seus instrumentos avaliativos de forma quantitativa. Nesse seguimento, indicamos aqui o ponto de equívoco da escola: igualar todos os sujeitos, supondo que a aprendizagem dos educandos, por terem as mesmas estruturas cerebrais próprias da espécie humana, deve acontecer de forma igual entre si. Esquece-se, porém, o que está em questão, o sujeito. Logo, se há sujeito, é impossível esperar comportamentos padronizados, médias e regulares.

Diante desse contexto, o sujeito é visto de forma a atender um padrão que ignora os aspectos históricos e sociais, como se fosse uma máquina programada para receber a informação e reproduzi-la. Assim, no próximo tópico, traremos à luz os estudos que têm discutido as causas do fracasso escolar na contemporaneidade.

2.3 As discussões contemporâneas sobre o fracasso escolar

Acrescido às teorias já mencionadas nesse estudo, traremos à discussão os trabalhos de Patto (1992), Angelucci *et al*. (2004), Paula (2008) e Paula e Tfouni (2009). Esses estudos fazem uma crítica às teorias que culpabilizam, de forma direta, a criança e a família pelo insucesso escolar. Os autores partem do princípio de que há uma ideologia dominante que atravessa essas explicações que focam no individual, e os mesmos atribuem a responsabilidade ao Estado e às instituições democráticas. Em outras palavras, segundo os autores, o Estado é organizado para atender os interesses da classe dominante que determina seus valores à educação; somado a isso, utiliza-se da instituição educacional para excluir as minorias e garantir a perpetuação das condições de produção.

Patto (1992), em seu trabalho “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”, situa bem o funcionamento dessas teorias no destaque que segue:

> Todas essas versões, sob certos aspectos muito diferentes umas das outras, têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias. Se é verdade que há progressos nesta sequência - a passagem da primeira para as demais, por exemplo, dá-se a passagem de concepções genéticas para concepções ambientalistas da inteligência -, é verdade também que todas elas

> definem “ambiente” de maneira naturalista, a-histórica, não levando em conta as relações de produção e as questões do poder e da ideologia e, nessa medida, deixam espaço para a penetração da Ciência pelo senso-comum, pelo que me parece ser, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e não-brancos (PATTO, 1992, p. 109).

Observamos que a autora faz uma crítica às atribuições históricas naturalizadas tão presentes nas falas dos educadores e gestores, como justificativa para o fracasso escolar. Segundo a estudiosa, esse fator resulta, na maior parte dos casos, da insuficiência das verbas destinadas à educação e da inadequação do seu uso. Os interesses do Estado no sistema capitalista não estão a serviço do coletivo, visto que os mesmos, entre dominados e dominadores são da ordem do inconciliável. Nesse pensar, o Estado atende aos interesses do capital e investe no campo educacional, naquilo que lhe traz vantagem (PATTO, 1992).

Angelucci *et al.* (2004) trazem contribuições acerca de pesquisas científicas, especificamente teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Esses estudos apresentam que o fracasso escolar tem sido avaliado na atualidade como: a) problema psíquico: nesta concepção, a causa estaria ligada a problemas emocionais gerados no seio familiar, supostamente de origem patológica, trazendo prejuízos na capacidade intelectual dos educandos; b) problema técnico: o fracasso escolar seria resultado da aplicação de técnicas de ensino inadequadas ou da falta de domínio do professor ao executá-las; c) questão institucional: esses estudos compreendem a escola como instituição social que reproduz e transforma a estrutura social; e d) questão política: aqui, a escola também é vista como instituição social regida de forma dialética, sendo constitutiva da sociedade de classe. Os princípios norteadores são da cultura dominante e esta não reconhece a cultura popular, desvalorizando-a (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

Como podemos observar, esses trabalhos apontam como as produções sobre o fracasso escolar o concebem sob uma égide psicologizante. Para as autoras, a manutenção dessa visão pode: a) revelar a força do reducionismo psicológico ao se tentar explicar o baixo desempenho estudantil, mesmo passando por sucessivos renascimentos, o que indica que o poder de persuasão tem as concepções que ultrapassam o senso comum; b) a divisão do campo teórico, com a crença de que as ciências humanas se caracterizam pela diversidade teórica benéfica que deve ser conservada; c) e a rejeição da crítica teórica mal vista, por ser entendida como implicância ou confusão equivocada ou mal-intencionada entre ciência e

política. Como consequência, temos um campo de produção de conhecimento que não trilha o seu percurso através da superação das concepções examinadas em suas origens ético-políticas, mas em somatórios estagnados que não oportunizam o avanço do conhecimento (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

O trabalho de Paula e Tfouni (2009) também cita alguns estudos mencionados aqui. Os autores procuram identificar certas condições históricas e sociais que possibilitaram o surgimento de diversas interpretações sobre o fracasso escolar e a vinculação dessa produção científica a determinados interesses de classe, tendo como guia a Análise do Discurso formulada por Michel Pêcheux. Para os autores, a leitura do baixo rendimento do alunado é um trabalho contínuo de interpretação, pelo qual as posições ideológicas se confrontam e se combinam buscando explicar-esconder tudo aquilo que impulsiona o mecanismo de interpretação: a luta de classes, enquanto manifestação do real da história (expressão pecheutiana).

Segundo os autores, o fracasso escolar tem relação com esse real da história, essa contradição que organiza a sociedade em diferentes classes, na medida em que o fator da educação ou grau de escolaridade é utilizado como critério de classificação social, dado que a educação assegura e formaliza essa divisão social. Em vista disso, as possíveis tentativas de eleger uma variável única e genérica para o fracasso escolar são insuficientes, por buscarem apresentar justificativas para a contradição fundamental, ou seja, a exploração e dominação entre os homens (PAULA; TFOUNI, 2009).

Nessa linha de argumentação, as pesquisas em relação à temática não cessam, por estar ligada a questões bem contraditórias. Explicá-la seria uma tentativa de justificar as contradições da sociedade (pobreza/riqueza, dominado/dominadores), no entanto, não existe explicação que alcance esse embaraço que engrena o corpo social. É necessário, nesse caso, um trabalho incessante de interpretação que leve o homem a crer que existe uma razão para suas mazelas, sucessos, intolerância e discriminação. Enfim, o homem precisa de explicações e justificativas, o que nos leva a afirmar que os discursos sobre o fracasso escolar colaboram para balancear o sistema, porém, perpetuando a desigualdade.

Na escuta diária nos espaços educacionais, as formulações discursivas dos educadores e agentes educacionais sobre as possíveis razões do insucesso têm, em sua maioria, um caráter genérico que coaduna com os estudos apresentados. Esse efeito generalizante cria uma ideia rasa, como se o fracasso existisse em si, no entanto, entendemos que é uma problemática

multifatorial. Segundo Paula e Tfouni (2009), conceber o fracasso escolar a partir de um único fator é uma forma de negar a existência da ideologia como elemento mediador entre o homem e o mundo.

Paula (2008) alerta para a regularidade na produção discursiva sobre o fracasso escolar presente nas teorias e abordagens que tendem a explicar as causas dessa problemática de forma generalizada, ou seja, uma explicação que abarque todos os casos. Para o autor, essa posição está presente até mesmo nas leituras mais críticas que fazem uma correlação entre os acontecimentos da escola com o contexto geral em que ela está inserida. Em outras palavras, a regularidade discursiva fortalece sua hipótese da necessidade de os sujeitos, frente à contradição constitutiva da luta de classes, produzirem explicações cada vez mais aprimoradas para o fracasso escolar (PAULA, 2008).

Paula se apoia em Lahire (1997 *apud* PAULA, 2008), cujos estudos procuram compreender os motivos pelos quais as crianças da classe popular contrariam as estatísticas sociológicas, alcançando sucesso, mesmo em circunstâncias propícias ao fracasso. Esse estudo indicou um aproveitamento satisfatório no campo educacional de crianças que vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis para desenvolverem suas capacidades intelectuais, mas de insucesso daquelas que supostamente vivem em ambientes considerados favoráveis.

Em vista dos resultados diferentes e inusitados de seus estudos, Paula (2008) explana que Lahire fundamenta uma argumentação contrária às abordagens que determinam uma única causa ao fracasso escolar. Para Lahire (1997 *apud* PAULA, 2008), o fato de uma criança apresentar dificuldade no seu processo educativo (inadequação ao espaço, dificuldade de aprendizagem) não pode ser explicado tomando-se um único ponto de vista, como, por exemplo, a renda familiar ou o nível de escolaridade de um dos cônjuges ou o posicionamento político da família, o que é insuficiente para ser tomado como base de critérios sociológicos.

Para essa concepção, a dinamicidade e a contradição na estrutura familiar revelam a singularidade de cada família (LAHIRE, 1997 *apud* PAULA, 2008). Não é porque uma criança vive em um lar em condições de pobreza ou que é filha de pais separados que ela terá dificuldades na escola. Igualmente, não é garantia de que terá um bom desempenho aquela que vive em situação, teoricamente, favorável (LAHIRE, 1997 *apud* PAULA, 2008).

Um aspecto relevante na análise feita por intermédio desse estudo sinalizado por Lahire (1991 *apud* PAULA, 2008) é a imprevisibilidade dos destinos individuais, fatores

como nascimento de uma criança, perda de um ente querido, mudança de domicílio, perda do emprego de um dos familiares, os quais podem influenciar no desempenho escolar ou modificar a trajetória de vida. Essa corrente de pensamento defende que as categorias sociológicas não reúnem condições para entender o fracasso escolar e também não conseguem prever aquilo que sai do curso linear da existência de qualquer sujeito (LAHIRE, 1997 *apud* PAULA, 2008).

Como bem ressalta Paula (2008), essas ponderações não excluem fatores como pobreza, cultura familiar ou desnutrição como aspectos que podem interferir na educação de uma criança. O que o autor adverte é que essas variáveis genéricas são insuficientes, por si só, para explicar um processo especificamente singular - a educação -, pois a constituição desta se dá de maneira particularizada, independente de raça, gênero ou classe social. Embora os dados estatísticos indiquem que as regiões mais carenciadas apresentam altos índices de analfabetismo, não é possível afirmar que todos os casos de insucesso oriundos dessa região provêm da pobreza; se assim procedermos, não estaríamos levando em consideração as singularidades desses sujeitos (PAULA, 2008).

Outra autora que traz uma discussão sobre a generalização do fracasso escolar é Cohen (2004), que em sua pesquisa de doutorado buscou verificar se existia ou não uma etiologia para esse problema, ou seja, se ele estava concentrado na criança, no professor, no método de ensino ou na política educacional, e aposta na hipótese de que suas causas são indecidíveis. Seu estudo foi alicerçado na ideia de que não era possível culpabilizar a criança, o professor, o método ou a política educacional. A autora sustenta seus estudos sob "[...] a lógica formal em contraponto com a do inconsciente, sob a premissa de que é impossível precisar uma única causa para o fracasso escolar, generalizá-la e dizer se é falsa ou verdadeira." (COHEN, 2013, p. 60).

Como podemos constatar, dentro dessa dialética, não é possível identificar uma verdade que localize os aspectos geradores dessa problemática. A autora alega que a etiologia do fracasso escolar é indecidível, sustentando que cada caso só pode ser compreendido ao verificar as condições e situações em que aconteceu o processo educativo.

Segundo Paula (2008), outro aspecto é a presença do ineducável no processo educativo. Consoante essa visão argumentativa, como não é possível uma verdade completa, também não é possível uma educação que dê conta de tudo ou uma educação que não seja passível de falhas. Logo, por mais que o método de ensino tenha uma elaboração com os mais

variados recursos, sejam eles didáticos, científicos ou tecnológicos, ou que os educadores sejam bem capacitados, é impossível o sujeito direcionar sua energia pulsional para a educação, pois a lógica freudiana do inconsciente parte do princípio do prazer (PAULA, 2008).

Paula também se apoia em Cohen (2006 *apud* PAULA, 2008) e avança na discussão sobre o fracasso escolar, tomando essa questão como do real da educação – o ineducável. A linha argumentativa do autor é que estamos imersos em uma estrutura capitalista em que a falha e a falta não têm lugar de possibilidade. Por esta via, podemos apreender que o aluno é colocado no lugar de objeto de consumo e, cada vez mais, exige-se que aprenda tudo com perfeição, a fim de estar preparado para as demandas do mercado de trabalho competitivo. O estudante, no lugar de objeto de consumo, vive a luta de atender as demandas de sucesso que são exigidas pela escola, pela família e pelo Estado (COHEN, 2006 *apud* PAULA, 2008).

Por conseguinte, assistimos, cada vez mais, a ofertas educacionais, principalmente no campo privado, que oferecem uma educação que prepara o sujeito para atender às exigências competitivas do mercado. Exige-se, para isso, que a criança aprenda sobre tudo o mais cedo possível (várias línguas, informática, esportes), se comporte dentro dos padrões esperados e realize essas atividades sem a presença dos pais, que precisam trabalhar para garantir economicamente as necessidades de consumo. Quando a criança e o jovem falham nesse projeto, automaticamente, já estão dentro das estatísticas do fracasso escolar, sendo taxados como crianças ou jovens com algum "problema" (PAULA, 2008).

Seguindo esse pensamento, o aluno é tomado como objeto de consumo. Por esse caminho, Cohen (2006 *apud* PAULA, 2008) interpreta o fracasso escolar na atualidade como um sintoma. Em outras palavras, o fracasso é o confronto da ideologia de mercado com as demandas do inconsciente e reside na contradição entre a necessidade do sujeito ser educado e a impossibilidade de uma educação completa, ou seja, sem falhas ou falta (COHEN, 2006 *apud* PAULA, 2008).

Nessa ótica, a partir da formulação sintomática do fracasso escolar que indica as contradições produzidas pelas demandas da sociedade de consumo (dominados e dominadores), de acordo com Paula e Tfouni (2009), ele pode ser interpretado como acontecimento discursivo, pois, conforme Pêcheux (2002 *apud* PAULA, 2008, p. 80), "materializa-atualiza na luta de classe e a divisão social do trabalho no espaço institucional da Educação."

Dessarte, por ser parte integrante dessa contradição fundamental que o insucesso estudantil não cessa de produzir seus efeitos sobre a escola e a sociedade, demandando que os estudiosos da educação produzam teorias cada vez mais aprimoradas para tentar justificar e explicar tamanha incoerência que se atualiza nesse meio. É nessa percepção que o fracasso escolar se compõe em objeto de discurso, com pesquisas incessantes (PAULA, 2008).

Nessa orientação, as reflexões sobre os efeitos de sentidos do fracasso escolar podem contribuir no processo educativo, conferindo um deslocamento de posição em que o sujeito seja tomado do lugar da possibilidade e não do lugar da doença, nem por sustentadores de um discurso que mantém a desigualdade.

Como vimos ao longo deste capítulo, os mecanismos utilizados para explicar a suposta igualdade de oportunidades juntamente com a psicologia diferencial criaram instrumentos com a "neutralidade" científica, no intuito de esclarecer a contradição fundamental da sociedade pelo viés das teorias do déficit, da carência cultural, entre outras já citadas, que se consolidaram como "verdades" sobre as crianças, as famílias e a cultura. No próximo capítulo, veremos como a psicanálise tem pensado o processo educativo, deslocando-se desse lugar da ciência dominante e harmônica e construindo para o sujeito um lugar de singularidade e respeito à diferença.

3 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E PSICANÁLISE

Para iniciarmos nossa discussão acerca da pedagogia, educação e psicanálise, procuramos situar de que lugar discursivo elas circulam no campo da educação. Para isso, ressaltar a distinção entre pedagogia e educação. Voltolini (2011) sublinha que a educação sempre existiu, ela é um fato cultural, diferentemente da pedagogia, que é uma prática social que veio a surgir. Procuraremos fazer essa distinção, buscando também dialogar com a obra da pensadora política alemã Hannah Arendt (1906-1975) em seu ensaio "A crise na educação" do livro *Entre o Passado e o Futuro*.

A educação é uma das ações primordiais dos grupos humanos presente nas discussões e questionamentos da contemporaneidade. Um fato que a autora traz como núcleo de sua formulação acerca da educação é a condição humana da natalidade. A definição de natalidade para a estudiosa política é o ato das crianças nascerem para o mundo, nesse sentido, é necessário pontuar que o nascimento inaugure um novo início, diferenciando-se de um modelo pronto e previamente determinado. Nascer, na compreensão arendtiana, não significa aparecer no mundo, mas firmar um novo começo de mundo (CÉSAR; DUARTE, 2010). Isso significa que é a condição humana que permite aos homens agirem no mundo, construindo novas relações não previsíveis (CÉSAR; DUARTE, 2010).

Mesmo estabelecendo que a natalidade tem sua relação com o fato de gerar vida, condição crucial a qualquer ser humano (ARENDT, 2005 *apud* CÉSAR; DUARTE, 2010), o principal aspecto é a relação humana com o mundo (CÉSAR; DUARTE, 2010). Para melhor exemplificar esse ponto, César e Duarte (2010) citam os animais e as plantas, que nascem em um determinado ecossistema, mas não podemos esperar que sejam formadores do mundo (HEIDEGGER, 2003 *apud* CÉSAR; DUARTE, 2010). A formação do mundo é eminentemente humana, construída a partir de um conjunto de instrumentos e instituições duráveis, o que possibilita aos sujeitos se relacionarem continuamente uns com os outros, sem perder sua particularidade (ARENDT, 2005 *apud* CÉSAR; DUARTE, 2010).

Assim, diante da instabilidade diária dos recém-nascidos, os adultos precisam imbuir-se da responsabilidade por esse planeta. Arendt nomeia essa ação de "amor mundo", ou seja, contribuir para que o conjunto de leis e instituições políticas que foram transmitidas de geração em geração não sejam modificadas, destruídas a depender dos interesses e das

circunstâncias mundanas imediatas para favorecer a alguns (ARENDT, 2005 *apud* CÉSAR; DUARTE, 2010).

Observa-se a importância desse conceito, uma vez que Arendt adverte que quem educa tem responsabilidade não somente com o desenvolvimento da criança, mas também pela continuação deste mundo (ARENDT, 2005 *apud* CÉSAR; DUARTE, 2010). Nesse ínterim, a educação é condição da sobrevivência humana no planeta, é preciso salvar o mundo das crianças e as crianças do mundo.

A pedagogia como prática social como conhecemos hoje possui seus atributos básicos estabelecidos inicialmente no mundo moderno, e essa noção de modernidade é essencialmente caudatária do que é a infância nesse tempo. Esse momento segue fidedignamente duas maneiras de entender e compreender a criança, as quais têm seus fundamentos nos séculos XVI, XVII e XVIII (GHIRALDELLI, 2006).

De acordo como o mesmo autor, no século XVI acontecem modificações nos sentimentos dos adultos no que diz respeito às crianças que outrora recebiam um tratamento de paparicação e, às vezes, até mesmo, de indiferença. Desse momento em diante, surge entre os intelectuais da época um movimento para incutir, nos pais e na comunidade, o desejo de deixar os antigos procedimentos dados às crianças, por um comportamento mais duro. Entre os defensores, estava o filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592), que foi um ferrenho ativista contra os mimos (beijos, abraços, carinhos), pois ele admitia que tais atitudes só revelariam a busca do próprio prazer do adulto que estaria se beneficiando dos pequeninos para sua própria diversão. Esse filósofo e outros intelectuais signatários desse pensamento veem esse comportamento como abominável, que precisa ser extirpado, por não apresentar nenhum direcionamento afetivo para a criança, e esta deve ser reconhecida de forma distinta ao adulto. Logo, deveria existir um método embasado na disciplina racional, única conduta capaz de fazer a passagem da infância para uma vida adulta responsável (GHIRALDELLI, 2006).

Nessa mesma direção, a escola, pouco tempo depois, organiza-se de forma disciplinar e instrutiva em benefício das crianças no combate aos mimos familiares produzidos no seio do lar (GHIRALDELLI, 2006). Ela passa a se parecer com o que é hoje, um espaço dividido por séries de acordo com a idade e com o grau de complexidade em relação aos conteúdos. Nesse contexto, a ideia de que a criança é um adulto em miniatura começa a perder lugar, dando mais importância à singularidade da vida psíquica e afetiva do infante. Nesse momento,

iniciam-se os primeiros movimentos da noção de criança, em consonância com a pedagogia moderna (GHIRALDELLI, 2006).

Na visão do mesmo autor, no século XVIII já começa a se estabelecer o pensamento acerca da criança de um jeito mais particular. Surge daí o pensamento do filósofo Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), que se alicerça teoricamente na melhor forma de conduzir a infância.

Em conformidade com Voltolini (2011), quando o projeto educativo se preocupa com a melhor maneira de conduzir a criança ao bom termo e de ensinar (melhor técnica, melhor método, conhecimento do professor a respeito do desenvolvimento da aprendizagem de cada criança, etc.), ao mesmo tempo desobriga uma reflexão do ato educativo em si. Freud desloca-se dessa concepção do ato educativo, em outros termos, uma torção em relação ao ideal educativo pretendido pela pedagogia, e faz também outro giro sobre o que seria necessário acontecer para que haja educação (VOLTOLINI, 2011).

O que temos presenciado é que o campo pedagógico tem abarcado as ciências humanas, principalmente a psicologia, para se pensar educação, como se fosse possível a elas responderem a questões desse âmbito, o que tem causado equívocos e criado convenções perigosas.

Nesse percurso, a psicanálise vai na contramão da pedagogia, por ter poucas respostas a dar à educação. Voltolini (2011) realça que a primeira tem muito mais questionamentos do que respostas, já à pedagogia, poderíamos metaforicamente nomeá-la de uma voraz por respostas, receitas, fórmulas, diagnósticos, enfim, a maneira mais apropriada de conduzir o sujeito ao sucesso. Freud faz um deslocamento em relação à intenção pedagógica do ideal da melhor forma de educar e substitui para uma discussão sobre o que seria necessário acontecer para haver educação, formulação esta que permite cogitar as inúmeras possibilidades de educação (VOLTOLINI, 2011).

Voltolini (2011) sublinha que a educação trabalha com o que está fora da ordem. Semelhantemente, Freud considera que enquanto a educação tem algo do incontrolável, a pedagogia lida com os mecanismos dentro da estrutura de controle do sistema educativo, por advogar como ciência da educação. A psicanálise pontua aquilo que foge ao controle do sujeito, ou seja, estamos falando da porção inconsciente (VOLTOLINI, 2011). Por isso, é ilusório o educador acreditar que educa apoiado naquilo que, intencionalmente, ele quer ensinar, o que indica que algo escapa desse processo. Nesse sentido, para a psicanálise, o processo de ensino e aprendizagem não se dá de forma complementar, ou seja, quando o

professor ensina e a criança aprende; a lógica psicanalítica não tem direção linear, dado que, para essa ciência, não existe separação entre aprender e ensinar, mas sim, transmissão, entendendo que, ao transmitir, estamos próximos a algo que se passa sem um alvo estabelecido (VOLTOLINI, 2011).

Nesse cenário, o psicanalista no campo educacional tem observado um embaraço da dinâmica pedagógica no trabalho com a diferença, sendo esta classificada como uma disfunção do processo de ensino e aprendizagem, visto que a pedagogia trabalha na busca de uma relação normativa, harmônica e homogênea, estabelecendo as equações de que ensinar equivale a aprender e estimular equivale a desenvolvimento (VOLTOLINI, 2011).

A dimensão pedagógica trabalha numa fantasia de um ideário de proporção, com uma busca incansável pelas leis que regem essa dimensão. O trabalho do psicanalista, ao se deparar com essa demanda da pedagogia, será dizer que a persistência em tentar encontrar essa proporção é do âmbito da utopia, porque é próprio à linguagem ser do campo da equivocação, ou seja, aquilo que o outro diz nunca é aquilo que você acha que ouviu. Com isso, podemos dizer que pensar a equivocação como parte essencial da linguagem não é algo danoso, mas, sobretudo, possibilita o avanço cultural (VOLTOLINI, 2017). Como bem coloca Hannah Arendt, a tarefa da educação é, com os recursos do passado, abrir caminhos para o futuro, diferentemente do pensamento pedagógico moderno que nega o passado para construir o futuro (VOLTOLINI, 2017).

Em vista disso, o mesmo autor adverte para a necessidade de fazermos a distinção dessas duas áreas de saber, para que essa interface não tome percurso paradoxal, como vem se delineando ao longo da história. A pedagogia toma a psicologia e faz uma setorização, isto é, atribui a ela a tarefa de explicar como a criança funciona e como o professor deve se comportar; já a psicanálise, parte da psicologia, tem a pedagogia como responsável por responder pelo afetivo e pela área cognitiva. Em consonância com esse movimento de setorização, assistimos a uma demanda similar da instituição escola, que solicita às famílias a procura por diversos especialistas para resolver as supostas dificuldades de aprendizagem (VOLTOLINI, 2017).

Dito isto, para prosseguirmos a nossa reflexão, buscaremos no próximo tópico apresentar a teoria freudiana da aprendizagem: quanto ao desejo de saber, Freud procura entender o que credencia uma criança para o mundo do conhecimento e em que medida essa busca pelo conhecimento é possível. Na literatura, o criador da psicanálise não tem texto

específico, mas, como um estudioso inquieto, começa a fazer suas hipóteses e formulações, firmado na sexualidade infantil, o que faz um sujeito desejar saber.

3.1 O debate freudiano sobre a aprendizagem

Na literatura freudiana, segundo Kupfer (1989), não existe uma obra do pai da psicanálise com o tema aprendizagem de forma específica. Ele dedicou sua obra ao estudo clínico das neuroses no intuito de, inicialmente, eliminá-las. Em suas pesquisas futuras, descobriu que o máximo que poderia, no caso das neuroses, era torná-las tênues (KUPFER, 1989).

As crianças são cientistas natos e, segundo a autora, Freud, como pensador inquieto, refletia sobre quais seriam os determinantes psíquicos que levam alguém a ser desejante de saber; obviamente, dentro desse conjunto, estão as crianças, que são incansáveis com seus porquês para com os adultos que estão à sua volta.

Nessa compreensão, tratar dessa temática numa visão freudiana é buscar respostas para a questão: “o que se busca quando se quer aprender algo?.” (KUPFER, 1989, p. 79). Somente por esse questionamento que se pode avaliar o processo de aprendizagem, e o elemento que mobiliza o processo tem relação direta com a razão que motiva a busca do conhecimento (KUPFER, 1989).

Poderíamos, então, indagar por que uma criança pergunta tão intensamente. Pais, professores e familiares ficam aturdidos pela infinidade de porquês, tais como: “Por que a lua some? Por que a mamãe tem cabelo e o papai não tem? Por que choveu na minha casa e da vovó não?”. Freud indica que essa criança está interessada basicamente em dois porquês essenciais: de onde viemos e para onde vamos (KUPFER, 1989).

Seguindo o parecer freudiano acerca dessas preocupações que tomam o pensamento das crianças, no que diz respeito a esse processo, existe um momento decisório na vida de todos os seres humanos, nomeado por ele diferença sexual anatômica (KUPFER, 1989). Exemplificando, até um momento anterior, as crianças (meninos e meninas) acreditavam que todos os humanos tinham ou deveriam ter um pênis, sendo esse ponto o divisor do processo, tendo em vista que elas “descobrem” que o universo é divido entre homens e mulheres, melhor dizendo, sujeitos com e sem pênis (KUPFER, 1989).

É elementar esclarecer que esse momento de descoberta não seria necessariamente uma descoberta, por acreditar que as crianças já teriam tido, previamente, a oportunidade de ver a diferença sexual anatômica (KUPFER, 1989). Na compreensão de Freud, o ponto em que reside a diferença substancial desse processo é a interpretação dada ao mesmo. Ele segue com a hipótese de que se meninos supõem que meninas podem ser iguais a eles, é provável que serão iguais a eles quando crescerem, no entanto, tal descoberta desdobra em compreender que algo falta (KUPFER, 1989).

O argumento sustentado por Freud, dentro desse contexto, é o de que a angústia observada nas crianças não está em perceber algo faltoso na mulher e que pode vir a faltar no homem, mas decorre de um novo entendimento de antigas perdas frente ao sentimento de nova perda (KUPFER, 1989). “Aqui perdi, e sei agora também perdi o seio, as fezes.” (FREUD *apud* KUPFER, 1989, p. 80). Nessa situação, é provável que a elaboração inconsciente de uma criança que esteja fazendo a descoberta da diferença sexual anatômica. Esse processo de perdas Freud nomeou de angústia de castração (KUPFER, 1989).

Como assinala a mesma autora, o psicanalista, ainda no início do trabalho de formulação de sua teoria, considerava que, da infinidade de perguntas suscitadas pelas crianças, o elemento detonador procedia de um irmão, uma criança com aproximadamente dois anos de idade. O estudioso percebeu que essa relação não se estabelecia de forma tão simples, por haver o questionamento quanto aos filhos únicos (KUPFER, 1989). Ele percebeu que necessitava buscar determinantes mais estruturantes para essa questão e, na procura incessante por tais elementos, ele chegou a uma das elaborações mais valorosas de sua construção teórica: o complexo de Édipo. Pode-se inferir, nesse caso, que o desenvolvimento da descoberta sexual anatômica da criança não passa pela via da observação, mas sim, por esse complexo, que, de forma sucinta, é o processo pelo qual uma menina se define como mulher, o mesmo ocorrendo com o menino. Ele acontece depois que meninos e meninas extraem das relações parentais os registros necessários para essa definição (KUPFER, 1989).

Nessa conjuntura, Freud diz que a criança descobre diferenças que a angustiam, e essa angústia é que a faz querer saber (KUPFER, 1989). Esse processo, de forma direta, é um tanto difícil, sobretudo, por conter angústia, assevera Kupfer (1989) fundamentada nos postulados de Freud. Nessa conjuntura, os recursos que a criança pode utilizar, ele os nomeou de “investigações sexuais infantis”. Elas são sexuais, porém, não de forma evidente. Para explicá-las, Kupfer (1989) dialoga, em seu texto, a respeito de um exemplo relatado por

Melanie Klein, de que uma criança, curiosa quanto à existência de Deus, pergunta aos pais se Deus existe. A mãe responde positivamente e o pai negativamente. A partir dessas respostas, ela faz a seguinte formulação: homem pensa de um jeito e mulher de outro.

Essa elaboração indica que a criança não tira como essência o fator da existência ou inexistência de Deus, e sim a informação sobre aquilo que acredita corresponder à posição feminina e masculina, passando a aplicar esse novo conhecimento no seu universo mundano, que pessoas de gêneros diferentes pensam diferente (KUPFER, 1989). Para Freud, as primeiras investigações da criança serão sempre sexuais, uma vez que, o que está no núcleo desse processo é a necessidade que ela tem de marcar seu lugar no mundo, e esse lugar inicial é a princípio sexual (KUPFER, 1989).

No que diz respeito a esse processo, qual sentido teria o questionamento: de onde viemos e para onde vamos? Segundo a mesma autora, faz todo sentido para a teoria freudiana, posto que esse lugar sexual inicial tem relação com os pais, ou melhor, tem relação com o que os pais esperam e desejam que seus filhos sejam. Podemos, aqui, fazer a seguinte equação: "de onde vim?" equivaleria a "qual o desejo deles em relação a meu nascimento? Por qual motivo me colocaram no mundo? Para atender quais anseios e na esperança que me torne o quê? Para onde vou?". Isso marca novamente a presença edípica.

Agora, surgem os questionamentos sobre o que teria isso a ver com o ato de ir à escola, de ler e escrever, levando em conta que as crianças no ensino fundamental I têm aproximadamente a média entre sete e dez anos alguns fatos do processo investigativo sexual já teriam ocorrido. O que se espera, nessa perspectiva, é que, ao final do conflito edipiano, as investigações sexuais desmoronem sobre o controle da repressão, no entanto, isso não se dará de forma completa, já que uma porção dela irá sublimar-se em pulsão de saber, associada à pulsão de domínio e de ver.

Dito isso, faz-se necessário seguir o passo a passo das pulsões. Primeiramente, Kupfer (1989) descreve as considerações de Freud a respeito do que seria sublimar, o qual declara que as investigações sexuais são reprimidas e a educação não é a única responsável por isso. O percurso que poderíamos traçar aqui seria o de que as crianças deixam à parte as investigações sexuais, as quais fazem parte do seu processo constitutivo, e seguem esse percurso por ser essencial abdicar um saber acerca da sexualidade, não precisando conhecê-la. Vale ressaltar que isso não se processa de forma consciente. Há, nesse momento, um deslocamento dos investimentos sexuais para os não sexuais, a energia passa a se concentrar

nesses objetos. É mister assinalar que as crianças não deixam de perguntar, por causa da potência pulsional que continua em intensa atividade que as estimula.

Outra definição, descrita Kupfer (1989) e nomeada por Freud, é a de que sublimar estaria associado com dominar. A pulsão de domínio está, especialmente, na ordem da curiosidade, sendo necessário que o professor compreenda que a criança que busca os pequenos animais para dissecá-los não seja chamada de agressiva, perversa, maldosa, mas sim, que seja tomada pela ideia de curiosa. Isso não significa que ela decapite todos os animais com os quais tiver contato, porém, é preciso que o educador entenda que essa dimensão está presente em todo ato de conhecimento, a dimensão "sádica" oportunizada pela pulsão de domínio (KUPFER, 1989).

Nesse processo de emergência do desejo de saber, a investigação sexual sublimada associa-se com o ver (pulsão visual). De acordo com Kupfer (1989), a fantasia da cena primária é o elemento central estudado por Freud na constituição da sexualidade, referindo-se à cena da relação sexual entre o par parental, na qual essa relação "é objeto de uma visão pelo qual o sujeito imagina (põe em imagens) a sua origem" (FREUD *apud* KUPFER, 1989, p. 83). É por meio desse processo fantasioso que, além de representar sua origem, o sujeito se imagina ator dela, logo, o objeto primordial dessa pulsão é a cena primária imaginada (KUPFER, 1989). A pulsão sublimada converte-se, depois da associação com a pulsão de domínio, em pulsão de saber, porquanto "transforma-se em curiosidade agora dirigida, porque sublimada, a objetos em geral." (KUPFER, 1989, p. 83). São seus resultantes o deleite pela leitura, por viajar, a curiosidade pelo meio ambiente, entre outros (KUPFER, 1989).

Nesse contexto, podemos afirmar que, na tessitura em que Freud desenvolve sua construção teórica acerca do desejo de aprender, a matéria que nutre a inteligência em seu estudo é o trabalho investigativo sexual.

3.1.1 Relação transferencial na díade professor-aluno

No que diz respeito ao termo transferência, esse significante foi usado por Freud pela primeira vez em seu texto *A interpretação dos sonhos* (1900) (KUPFER, 1989). O autor descreve que episódios ocorridos no período diurno do sujeito eram transferidos para o sonho e modificados pelo próprio sonho. Em seus estudos, ele observou que o analista (ele próprio) era tomado, também, como resto dos acontecimentos de diurno quando o analisante transferia

imagens que estavam relacionadas com vivências passadas com outros sujeitos. É possível inferir aqui que a transferência é uma manifestação do inconsciente. Pouco tempo depois, tomando suas observações, Freud declara que a transferência está presente no vínculo professor-aluno e avança ainda mais, reiterando que aparece em todas as relações, sejam elas de natureza hierárquica, profissional, amorosa, enfim, em qualquer condição que crie laços humanos (KUPFER, 1989).

Kupfer em *Freud e a educação: o mestre do impossível* (1989) menciona o questionamento de Freud acerca do que são transferências, no epílogo de *Análise fragmentária de uma histeria*, escrito em 1901. Para Freud, esse fenômeno é o processo pelo qual o sujeito faz um deslocamento do sentido atribuído a vínculos com pessoas do passado para as relações vivenciadas na atualidade, em outras palavras, o sujeito repete suas relações do passado nas relações atuais, que podem ter sido prazerosas ou não (KUPFER, 1989).

A transferência tem seu princípio no campo da psicanálise, no entanto, ao inferirmos que ela já não é exclusividade deste, buscaremos discorrer sobre seu funcionamento no campo da educação, na relação professor-aluno. Registramos acima que o sujeito reedita suas vivências passadas nas relações atuais, e isso faz com que o educador seja a pessoa a quem o educando dirigirá seus interesses, tomando-o como objeto de sua transferência, e o que é transferido são as experiências vividas primeiramente com seus pares cuidadores.

Resgatamos aqui a fala de Ribeiro (2014), a qual indica que, em Freud (1914/1969), um educador pode ser ouvido pelo educando quando este lhe confere um interesse especial. Para a psicanálise, a aprendizagem não está centrada somente nos conteúdos programáticos, mas na relação que se estabelece entre o professor e o aluno, o que pode possibilitar aprendizagem ou não, independente dos conteúdos (RIBEIRO, 2014).

Meditando isso, indagamos quais contribuições a psicanálise pode propiciar no campo da educação, no sentido de refletir sua prática educativa. Segundo Freud (1914/1969 *apud* RIBEIRO, 2014), um educador pode ser escutado quando este for envolto pelo aluno de um interesse especial.

À luz desse contexto, reafirmamos que transferência significa transferir sentidos e representações que, transportados para o universo educacional, tomam corpo na relação professor-aluno e, por sua vez, são atualizados, republicados por impulsos, fantasias inscritas nas primeiras experiências de vida do sujeito, que são elementos determinantes em sua constituição (SANTOS, 2009 *apud* RIBEIRO, 2014). Na escola, assim como é possível ao

analista, o professor, não obstante sua ação, é capaz de manifestar seus próprios afetos, que nem ele mesmo tem consciência, podendo esse fenômeno ocorrer mediante dois sentidos: transferência e contratransferência (RIBEIRO, 2014).

O próprio Freud (1914/1969), ao relatar sua experiência de estudante, expõe que não sabe exatamente o que mais lhe influenciou, se foi a preocupação pelas ciências que eram ensinadas pelos seus mestres ou a personalidade dos mesmos (RIBEIRO, 2014). Freud (1914/1969 *apud* RIBEIRO, 2014) declara que é possível o educando ver na imagem do educador empatias e implicâncias que quiçá existam, o qual, em sua dinâmica educacional, está factível a despertar sentimentos de dubiedade - amor e ódio, repressão e apreço (SANTOS, 2009 *apud* RIBEIRO, 2014).

Com a intenção de entender a relação dos educandos com seus educadores, é preciso considerar a relação desses sujeitos com os elementos parentais. Dito isto, o professor, no espaço escolar, é escopo de transferência por parte do aluno, e o que é transferido são vivências passadas, ou seja, são as relações vivenciadas na infância (FREUD, 1914-1969; SANTOS, 2009 *apud* RIBEIRO, 2014. Cumpre ressaltar que o sujeito não relembra o que esqueceu ou recalcou, isso acontece pela via da atuação, ou seja, no fenômeno transferencial, as vivências psicológicas são reforçadas não como concernentes ao passado, mas como fatos atuais (RIBEIRO, 2014).

Portanto, o processo transferencial é fundamental para o ensino e a aprendizagem. Kupfer (1989) e Ribeiro (2014) ressaltam a importância da conexão entre a psicanálise e a educação, pois, como para o processo analítico, o fenômeno da transferência é condição *sinequa non*, para o ambiente educacional, assegurando êxito no processo pedagógico. Nesse sentido, podemos inferir que sem transferência não é possível ensinar de maneira satisfatória e, para isso, é essencial que o aluno suponha que o professor tenha um dado saber. Apoiado nessa suposição, ou em sua inexistência, que o educador se constitui como autoridade ou não.

Aqui resgatamos a fala de Kupfer (1989), quando procura explicar como o processo de transferência se estabelece no processo de ensino e aprendizagem, destacando que, na relação pedagógica, a transferência se constrói quando o desejo de saber do educando prende-se a um elemento *sui generis*, que é o sujeito educador. Uma vez dados os passos da transferência, o sujeito professor é esvaziado de sentido e preenchido pelo educando por meio de sua fantasia.

Ribeiro (2014) realça que o professor, aceito na transferência, passa a ser componente do inconsciente do aluno, e, com base nesse lugar em que foi colocado, tudo que for dito por

ele será acolhido pelo discente, devido à posição singular que ocupa no inconsciente do sujeito.

Partindo dessa elaboração, podemos esclarecer que, em parte, o percurso escolar de alguns estudantes foi influenciado por algum educador, quer seja pela escolha da profissão, quer seja pelo conteúdo transmitido com o qual se identificou bastante, e, mesmo entre os adultos, não é difícil encontrar alguém que se recorde de um professor de sua infância (RIBEIRO, 2014).

Mas estamos trabalhando em um limiar bastante tênue, de forma que, para a psicanálise, o educador deveria declinar dessa posição de total possuidor do saber, esse lugar que lhe é conferido pelo aluno. Ao fazer isso, ele incentivará o educando a enfrentar suas frustrações de não corresponder a todas as suas expectativas, ajudando-o a vislumbrar outros caminhos e a desprender-se de seu passado infantil (FREUD, 1914-1974 *apud* RIBEIRO, 2014). Ademais, o educador contribuirá para uma maior autonomia por parte do aluno, o que é um importante elemento para sua constituição como sujeito.

A razão de fazermos uma advertência à tenuidade se dá pelo fato de, geralmente, o professor utilizar-se desse lugar de poder que lhe é concedido para ditar aos seus educandos valores e convicções. Esse limiar é ponto de atenção, tanto que, se o professor for tomado de seu próprio narcisismo, elidirá o poder desejante do aluno, e, caso se coloque no lugar de saber absoluto, ele fica numa posição de completude, e esta, por sua vez, é ilusória (RIBEIRO, 2014).

Segundo o mesmo autor, se essa posição se estabelecer na condição de completude ilusória do educador, o aluno pode até apropriar-se do conteúdo, memorizar informações e as repetir de forma fidedigna, mas, provavelmente, ele não se constituirá como sujeito pensante e autônomo intelectualmente, mas aprisionado. No entanto, é preciso esclarecer que esse processo de aprisionamento do aluno no desejo do professor pode ocorrer sem que este tenha consciência, como já mencionamos, o processo da transferência é uma manifestação do inconsciente.

Cabe, agora, perguntar: como a psicanálise pode contribuir para intencionar um processo de ensino e aprendizagem em que o professor leve em consideração o sujeito e, principalmente, sua independência intelectual? Procuramos explicar esse questionamento por meio das discussões de Kufper (1989), a qual esclarece que, no intuito de se trabalhar na ótica do sujeito, é imprescindível que o educador também abdique de outros ideais, tais como

excesso de preocupação com métodos de ensino, técnicas de doutrinação, premiações e recompensas. A autora adverte para a necessidade de buscar a moderação da homogeneização atual no universo escolar, o que ajuda a entender que cada sujeito tem sua singularidade e transfere para o educador representações e sentidos.

Em vista disso, a psicanálise traz, na maioria das vezes, mais angústia do que conforto aos professores, ao passo que rejeita os enquadres didáticos e técnicos da pedagogia. Esses enquadres, em determinados momentos, impedem o florescimento do inusitado ao quebrar o planejamento idealizado pelo educador, trazendo-lhe inquietude em sua vivência pedagógica. Assinalamos que, quando a psicanalítica adverte que é preciso não castrar o desejo do aluno, isso não significa que ele seja livre para fazer o que quiser, pelo contrário, no ambiente escolar devem ter determinações e exigências que conduzam o discente ao domínio de seus impulsos para poder viver em sociedade (RIBEIRO, 2014).

A tarefa do professor é extremamente desafiadora, de modo que precisa saber quando e o quanto proibir, e por quais meios acontecerá essa proibição (RIBEIRO, 2014). Segundo Santiago (2008 *apud* RIBEIRO, 2014), a alternância entre permitir e proibir, pelo professor, só é possível se ele estiver investido de autoridade, isto é, se o lugar ocupado for uma posição diferente do aluno, e é através da transferência que ele obtém poder e autoridade. Por esse ângulo, a psicanálise tem um papel significativo, quando propicia ao educador o entendimento dessa complexa relação, advertindo-o para sua importância, convocando-o para refletir sobre si mesmo e sobre sua ação educativa e valorizando sua singularidade e o seu dever ético ante o desafio de educar.

Em suma, podemos apreender que, no campo da educação, o trabalho da psicanálise de convocar o sujeito professor enunciador para refletir sobre sua ação educativa é possível quando mediado pela materialidade da linguagem que se constitui pela via dos processos históricos e linguísticos, os quais são elementos indispensáveis tanto no processo de formação de sentido e de construção do sujeito do discurso, como também para o analista do discurso. No próximo capítulo, discorreremos sobre como AD se utiliza dos conceitos da psicanálise para compreender a cadeia significante num dado texto ou na fala.

4 ANÁLISE DO DISCURSO

Para compreendermos a Análise do Discurso é imprescindível situarmos o estudo da linguagem e sua contribuição para o surgimento dessa abordagem. De acordo com Orlandi (2009), existem diversas formas de estudá-la. Se dirigirmos o foco para a língua, encontraremos o estudo da linguística, por meio do estudo do sistema de signos, e da gramática, pelos sistemas de normas e regras. Acrescido a essas formas, as palavras língua e gramática podem ter significados diferentes: ao passo que a gramática é a forma de se estudar a língua, esta varia em conformidade com a época e as tendências dos autores. Essa multiplicidade de significar induziu os estudiosos se interessaram pela linguagem, dando origem à Análise do Discurso (ORLANDI, 2009).

A Análise do Discurso de filiação francesa inaugurada por Michel Pêcheux surge em 1960, num momento político e intelectual muito intenso, no espaço de contradições e questões, sendo criada entre três áreas de conhecimento: a linguística, o marxismo e a psicanálise.

A AD não trata a língua como um sistema emético de signos, normas e regras. Seu objeto de estudo é o discurso e sua origem etimológica acompanha a ideia de curso, percurso, movimento, enfim, ele é tido como uma prática de linguagem que tem por finalidade observar o homem falando (ORLANDI, 2009). Nessa perspectiva discursiva, a preocupação reside em compreender a língua ao longo do tempo e sua relação com a história do ser humano, posto que a AD toma a linguagem como elemento indispensável entre o ser humano e a realidade social. Essa mediação, que é o discurso, possibilita tanto a permanência e a continuidade como o deslocamento e a transformação do homem e da realidade da qual faz parte (ORLANDI, 2009).

Para a mesma autora, a AD não trabalha a língua como um sistema abstrato, mas como atividade no mundo dos falantes, considerando a produção e as condições de sentidos enquanto parte de suas vidas, enquanto sujeitos e membros de um determinado grupo social. Essa nova forma de pensar a língua traz questões para a linguística, interpelando-a acerca da historicidade que ela apaga, e para as ciências sociais, questionando-as quanto à transparência da linguagem sobre a qual elas se fundamentam (ORLANDI, 2009). Nessa trama, o estudo em AD “pensa o sentido dimensionando no tempo e no espaço das práticas do homem,

descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística" (ORLANDI, 2009, p. 16).

Mussalim (2008, p. 129) procura explicar o funcionamento da língua em uma perspectiva discursiva pecheutiana:

> A AD reconhece a especificidade da língua (que tem regras próprias de funcionamento), mas limita seu domínio: o sentido, conforme afirma Pêcheux (1988), não é da ordem da língua, não se submetendo, pois, aos seus critérios. A Linguística saussuriana, analisa o autor, permitiu a constituição da fonologia, da morfologia e da sintaxe, mas não foi suficiente para permitir a constituição da semântica, lugar de contradições da Linguística. Para ele, o sentido, objeto da semântica, escapa às abordagens de uma Linguística da língua, já que a significação não é sistematicamente apreendida, devido ao fato de sofrer alterações de acordo com as posições ocupadas pelos os sujeitos que enunciam. Nesse sentido é que Pêcheux, considerando que as condições de produção de um discurso são constitutivas de suas significações, propõe uma semântica do discurso no lugar de uma semântica linguística (MUSSALIM, 2008, p. 129).

Assim, de acordo com autora, a especialidade da AD é do campo do sentido, de modo que as questões em torno do funcionamento da língua somente serão relevantes, e são, à medida que afetarem esse campo.

Nessa direção, como bem define Eni Orlandi (2019), a AD investiga a relação do sujeito, da linguagem e da sociedade com a ideologia. Esta passa ser vista nem como conteúdo, nem como ocultação, mas como constitutiva do sujeito e dos sentidos, tendo em vista a materialidade da linguagem no seu real, os processos de significação pelos quais os sentidos são produzidos e o fato de que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. A estudiosa define o discurso como efeito de sentido entre interlocutores. A noção de efeito presente refere-se ao imaginário, à ideologia que se encontra na constituição do sujeito de sentido, e, ao evidenciarmos que o sujeito não é a origem de si, temos a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, afetando o simbólico e constituindo a forma histórica de sujeito (ORLANDI, 2019).

Em consonância com Paula (2008), fundamentado nos princípios althusserianos de ideologia, em todo ato interpretativo do sujeito, seja um acontecimento ou um fenômeno, a própria interpretação já se constitui em um funcionamento ideológico. A interpretação não é neutra, porquanto é resultado de uma determinada posição ideológica ocupada pelo o sujeito (PAULA, 2008).

Com a interpelação, surge também a noção de interdiscurso “como sendo aquilo que faz relação com o pré-construído, o que é dito antes, a nossa memória discursiva.” (TFOUNI *et al.*, 2016, p. 1262). Podemos apreender que o interdiscurso é condição de qualquer discurso, e é na exterioridade que são instituídas as formações discursivas.

Para Orlandi (2009), a formação discursiva, numa certa formação ideológica, ou seja, a partir da posição dada num momento sócio-histórico, determina o que pode e o que não deve ser dito. Nesse ponto de vista, podemos apreender que as formações discursivas representam nos discursos formações ideológicas, quando tudo o que o enunciador tem é um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. Podemos concluir que todo sentido é determinado pela ideologia, mas vale ressaltar que isso não se dá pela via da decodificação da palavra, mas pela discursividade, ou seja, como a ideologia produz sentido no discurso (ORLANDI, 2009). A mesma autora adverte que é preciso ter as formações discursivas não como conjuntos uniformes funcionando automaticamente. Elas se estabelecem pela via da contradição, da fluidez, da configuração e reconfiguração num processo *continuum* em suas relações (ORLANDI, 2009).

Nessa configuração, surge a metáfora, noção importantíssima ao analista do discurso. Para Orlandi (2009), na AD, ela significa transferência, estabelecendo como as palavras significam. Na teoria do discurso não existe sentido sem metáfora, a palavra não é fixa à sua literalidade, o sentido é sempre uma palavra, uma expressão por outra palavra ou outra expressão, e é partir dessa transferência que os elementos significantes se confrontam e geram sentidos (ORLANDI, 2009).

Assim, a formação discursiva oportuniza ao analista do discurso o entendimento do funcionamento discursivo dos diferentes sentidos. Esse é um instrumento essencial em seu trabalho, dever atentar para as condições de produção, verificando a memória e recorrendo ao sentido dos significantes ao buscar as possíveis interpretações (ORLANDI, 2009). Em vista disso, a ciência que também se articula com a AD é a psicanálise lacaniana, com uma releitura de Lacan, que contribui para o fator do deslocamento da noção de homem para sujeito (ORLANDI, 2009).

Orlandi (2009, p. 20) destaca que “o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redunda em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”. A autora explana que toda formação discursiva, seja ela a mais simples do

nosso cotidiano, chega até seus falantes carregada de sentidos que não conhecemos como se constituíram, mas significam em nós e para nós.

Um conceito basilar, formulado por Lacan (2008 *apud* TFOUNI *et al.*, 2016), que está articulado com a AD no processo de interpretação do analista é o do inconsciente, o qual, segundo o autor, está estruturado como linguagem, ou seja, uma cadeia de significantes latentes que se repetem e interferem no discurso efetivo, como se houvesse sob as palavras outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro.

Um dos pressupostos lacanianos é o de que é na cadeia de significantes que o sujeito emerge, e, ao emergir pela voz do outro, sua assunção pode estar cerceada em torno de genéricos discursivos, como "a família é a base de tudo", tal como veremos no subtópico seguinte.

4.1 Genéricos discursivos

Esta pesquisa nasce do estranhamento dos genéricos discursivos enunciados por profissionais da área educacional sobre as causas do fracasso escolar. Os genéricos mais enunciados que nos chamaram a atenção, como profissional de psicologia que atua nessa esfera, foram: família desestruturada gera dificuldade de aprendizagem, como acontece com crianças que vivem em lares carenciados de estímulos; casos de transtornos mentais na família são passados para os seus descendentes; pais presentes filhos bem sucedidos; se conhece o bom aluno pela família; as crianças da classe popular não gostam de ler, porque os pais são analfabetos e não as estimulam.

O que podemos inferir nessas formulações discursivas é uma relação de causa/efeito e equivalência. O nosso estranhamento não foram as máximas em si, muito apregoadas na cultura escolar e fora dela, mas, em particular, sua repetição naturalizada, como uma verdade universal pronta e acessível sobre um fenômeno passível de várias interpretações. Essas máximas funcionam com o auxílio de um mecanismo linguístico-ideológico a serviço da (re)produção de sentidos socialmente aceitos, legitimados sobre o sujeito, a família, a pobreza e a carência cultural. Percebe-se que esses genéricos, frequentemente enunciados pelos educadores, tomam um sentido de "verdade" compartilhado pela mídia em geral em revistas relacionadas ao assunto, em programas televisivos e nos debates de formação continuada de

educadores. Isso mobilizou o seguinte questionamento: por que um número expressivo de educadores explica de forma igual um fenômeno tão complexo?

É possível inferir que esses genéricos mobilizam o efeito de generalização, visto que dão a entender que, para esses professores, a condição para que um sujeito aprenda e apresente um bom desempenho seria ter uma família estruturada ou pertencer a um grupo ou classe social rico em estímulos cognitivos, tecnológicos, culturais e financeiros. Patto (1990-1992 *apud* SANTOS; PEREIRA, 2016) faz uma crítica ao funcionamento da escola pública brasileira. A autora considera que essa instituição é estruturada e pensada para atender a classe média, e o educador, como mencionamos nas máximas, tende a agir em suas práticas educativas pressupondo um aluno ideal. Devido a essas projeções, muitos educadores não entendem ou discriminam os educandos das classes carenciadas, ficando evidente seu desconhecimento sobre os padrões culturais dessas crianças (PATTO 1990-1992, *apud* SANTOS; PEREIRA, 2016). Percebe-se, por essas máximas, um apagamento da implicação da escola quanto à sua função primordial que é de transmitir conhecimento.

De acordo com Pêcheux (1994 *apud* TFOUNI, F. E. V.; TFOUNI, L. V., 2007), existe uma divisão dos sujeitos entre quem tem o direito de produzir o discurso sobre qualquer tema e quem lê e interpreta corretamente, sem equívoco. Poderíamos deduzir que os educadores pertencem ao grupo de leitores, por estarem presos aos manuais dos livros didáticos ou discursos pedagógicos de estrutura lógico-dedutiva dos silogismos, que lhe conferem um caráter de lei, sendo capazes de fazer valer "verdades incontestáveis". Esse tipo de discurso contribui para amparar os discursos científico e pedagógico tradicionais.

No estudo ""Pra burro só falta pena": deslocamento subjetivo através de provérbio", realizado por Ghiraldelo (2020), esse provérbio era enunciado por uma professora de música de uma escola estadual para alunos de 5ª e 6ª séries de Campinas, São Paulo, quando seus alunos faziam perguntas que eram vistas, por ela, como inadequadas ou quando não compreendiam as atividades propostas. A autora faz algumas reflexões e ponderações acerca das características apresentadas por Reboult (1975 *apud* Ghiraldelo, 2020), tais como:

> (i) resumem, em geral, uma narrativa; (ii) são intraduzíveis; (iii) passam um ensinamento de maneira sumária; (iv) os destinatários são anônimos; (v) são curtos, podendo ser uma frase nominal ou até mesmo um sintagma; (vi) aproximam da oralidade, podendo transgredir a gramática da língua escrita; (vii) apresentam rimas, repetições, ritmos, metáforas e outras figuras de linguagem e pensamento (REBOULT, 1975 *apud* GHIRALDELO, 2020, p. 224).

Para a autora, os provérbios realmente sintetizam saberes de uma narrativa de origem desconhecida, eles estão presentes nos contos da tradição oral, em narrativas religiosas, como também em enunciados orais e escritos de pessoas publicamente conhecidas que caem no gosto do povo. Um fato advertido por ela consiste na crença de que os provérbios transmitem normalmente um ensinamento, tido pela estudiosa como uma falácia, por haver a probabilidade de serem utilizados com outras finalidades, tais como "aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir e até mesmo praguejar." (XANTARA, 2008 *apud* GHIRALDELO, 2020, p. 226). Somada às possibilidades mencionadas, Ghiraldelo (2020) acrescenta que um provérbio, posto em circulação, pode ter função de vanglória, de humor, de silenciamento na relação entre locutor e alocutário. Ademais, a enunciação do provérbio é da ordem do consciente e do inconsciente do locutor, pois ele pode não perceber o motivo pelo qual enunciou em uma determinada situação (GHIRALDELO, 2020).

A análise dos dois provérbios emitidos pela professora confirma que eles, sumariamente, passam ofensas aos alunos pelo uso da metáfora "burros". Ao fazer isso, a educadora emite sua opinião camuflada utilizando-se dos provérbios, de adágios antigos sem autoria e se isentando da responsabilidade de sua enunciação ofensiva aos alunos.

Isso posto, para analisar os genéricos, a questão parafrástica é indispensável, por ela não se restringir a examinar o que é dito, mas, principalmente, o que deixou de ser dito, e, de igual modo, o que poderia estar, de fato, no enunciado. Nesse esquema, inferimos que as máximas mencionadas poderiam ser outras, caso os educadores, em vez de projetarem seu próprio referencial de família e aluno, considerando seus ideais particulares, procurassem entender os educandos com base em outro referencial que não o seu. Os genéricos discursivos condensam valores sobre família ideal, aluno ideal e ambiente ideal.

No estudo realizado por Tfouni, F. E. V. e Tfouni, L. V. (2007), aparecem considerações importantes quanto ao funcionamento dos genéricos discursivos. Os teóricos investigam como os estudantes são afetados no seu dizer por uma máxima genérica que circula de forma negativa sobre a escola pública ou que vem de uma determinada escola pública. Os sentidos dessa formulação discursiva estão associados à criminalidade e à ruína da instituição. O guião "entra burro, sai ladrão" indicia um processo ideológico, em que o sujeito reproduz os paradoxos institucionais onde encontra-se inserido.

Assim, a interpelação ideológica citada pelos autores é resultado da própria estrutura linguística discursiva do genérico, marcada pela indeterminação do sujeito, e essa interpelação

lhe garante um caráter de anonimato. A indeterminação do sujeito, contrariamente, fortalece a evidência daquilo que está sendo enunciado, conferindo uma posição universalizante, e isso faz parecer que eles asseguram uma verdade válida para todos os mundos (TFOUNI, F. E. V.; TFOUNI, L. V., 2007).

Para Tfouni (2000, p. 73), "[..] o silogismo e narrativa constituem-se em discursos diversos, produtos sócio-históricos que instalam lugares discursivos diferentes, o que determina também um tipo de relação entre sujeito e sentido que não é igual." O discurso narrativo permite ao sujeito fazer uma elaboração de sua vivência pessoal para uma transformação do real da realidade, valendo-se dos recursos linguístico-discursivos e da subjetividade, sendo esta compreendida, na perspectiva discursiva, como o lugar onde o sujeito ocupa no discurso para falar de si próprio, de suas experiências, de seus conhecimentos de mundo, seus sentimentos, ou seja, um espaço em que o sujeito se organiza simbolicamente (TFOUNI, 2000).

Entendemos que o sujeito do discurso narrativo ocupa um lugar discursivo aberto que possibilita falar de si, diferentemente do discurso dos silogismos que é estruturado em premissa maior, premissa menor e conclusão, induzindo-o a uma interpretação fechada. Esse funcionamento discursivo nos instiga a fazer uma análise mais discursiva a partir dos aspectos centrais da AD de filiação francesa para compreender quem é o sujeito desses discursos e quais conceitos atravessam esse dizer.

O sujeito para a AD não é um ente físico, mas uma posição determinada pela ideologia, em conformidade com a formação social que lhe é concedida. Podemos entender, então, que a estrutura silogística dos genéricos em duas premissas e uma conclusão produzem um efeito de sentido que leva o aprisionamento do sujeito a uma única interpretação, o que teria uma relação totalmente ligada a determinada formação ideológica. Nesse sentido, a AD alega que a mensagem é atravessada por equívocos, devido a não existência de transparência, o que existe é a probabilidade de deslizamentos metafóricos do sentido. Essa condição de produção faz o analista em AD assumir uma posição que busca interpretar não somente o que é dito, mas também o não dito e as produções que ficam na deriva do dizer.

O trabalho de Tfouni F. E. V e Tfouni L. V. (2007) traz contribuições a respeito do genérico e a interpretação do analista sobre "quem é brasileiro não desiste nunca". A interpelação dada pela propaganda governamental é a de estabelecer a crença de que os brasileiros são lutadores, capazes de enfrentar quaisquer dificuldades. O analista de discurso,

por sua vez, reconhece o genérico nessa enunciação como um texto construído historicamente pelos governos que tentam elevar a autoestima dos brasileiros. O não dito desse discurso tem como retorno de memória discursiva o fato de o governo estar desacreditado, pelo não cumprimento de promessas feitas em campanhas de natureza social (TFOUNI, F. E. V.; TFOUNI, L. V., 2007). Para o analista, "não desistir nunca" sustenta a paráfrase implícita "não deixar de apoiar os compromissos do governo em nenhuma circunstância".

Desse modo, é preciso ressaltar a noção de memória discursiva nos genéricos discursivos. O analista do discurso deve ter em mente que o sujeito não é dono, nem a origem do seu sentido, mas o seu dizer é atravessado pela noção de memórias discursivas, história discursiva e alteridade. Outro ponto nessa cadeia de pensamento é a impossibilidade de um mundo perfeito e ideal "vendido" por alguns genéricos.

Somando-se à discussão dos aspectos centrais em AD, existem duas ilusões ou esquecimentos constitutivos do sujeito do discurso, segundo Pêcheux (1993). O esquecimento número 1 é de natureza inconsciente, que tem o seguinte funcionamento: apaga para o sujeito a história de constituição de sentidos e, como efeito, o sujeito presume que o sentido surge no momento em que fala, isto é, que tem sua origem no instante da fala. O esquecimento número 2 é de natureza semiconsciente, quando o sujeito tem a ilusão de que aquilo que fala é igual àquilo que ele pensa, com a crença de que é possível formular mensagens claras sem equívocos. Nesse viés, podemos encontrar genéricos que trabalham nessa perspectiva de uma única interpretação possível, realizando sua atividade no centro dessas duas ilusões.

Nesse ponto, com bem assinala Tfouni (2006 *apud* PAULA; TFOUNI, 2013), a estrutura lógico-dedutiva do silogismo lhe confere um caráter de lei, o qual tem condições de tornar valores e interpretações em verdades incontestáveis. Essa lógica de funcionamento discursivo contribui para a sustentação de discursos científicos e pedagógicos tradicionais (TFOUNI, 2006 *apud* PAULA; TFOUNI, 2013).

4.2 Discurso científico sobre o fracasso escolar

Existe uma corrida frenética, tanto por parte das instituições quanto de alguns educadores, em busca de especializações e métodos que lhes conduzam a uma aprendizagem de bom termo, bem como políticas públicas que visem diminuir e zerar os altos índices de repetência e evasão escolar.

As políticas públicas têm a “crença” de que os responsáveis são os professores, por isso, defendem que capacitá-los e elaborar novos métodos seria a solução para diminuir ou zerar as taxas de reprovação. Os educadores, nas discussões e debates, fundamentam seus discursos apropriando-se de pressupostos educacionais contemporâneos e de uma leitura crítica e democrática da educação. Contudo, o que temos vivenciado cotidianamente é que o DPE tradicional continua como o discurso dominante nas instituições públicas. Ele é o que sustenta um número considerável de práticas escolares desenvolvidas em instituições que se apresentam de forma autoritária. Essa questão nos leva a refletir sobre seu efeito de sentido nas construções acerca das causas do fracasso escolar.

O DPE, para Orlandi (2009), na sua definição como um discurso mascarado de neutralidade que tem como função transmitir aspectos teóricos e científicos, não tem sujeito, na medida em que qualquer um dentro dessa constituição pode ser o sujeito (credibilidade da ciência), sendo assim, emissor e receptor têm distância máxima, tendo como marca a normalização e o verbo “ser” em sua frase de base (é porque é). Levando isso em conta, do ponto de vista de seu objeto, o DPE seria tipicamente cognitivo, informal (ORLANDI, 2009).

Em outras palavras, o discurso tradicional que se apresenta com caráter de neutralidade da transmissão dos conhecimentos busca ensinar mais que informar, influenciar nos alunos os conhecimentos e sentidos institucionalmente aceitos e valorizados. Nessa direção, a escola procura ensinar um conjunto de conhecimentos, utilizando mecanismos que asseguram a ideologia dominante.

Ao avaliarmos essa questão, podemos apreender que o DPE opera como instrumento ideológico e social. As instituições transmitem seus valores e seus interesses como se eles fossem meros conhecimentos instrucionais, sem levar em consideração a ideologia de classe. Orlandi (2009), por não ver o DPE como um elemento de supostas neutralidades, criou a tipologia discursiva. A autora apresenta os três tipos discursivos no funcionamento do discurso pedagógico, quais sejam, o lúdico, o polêmico e o autoritário. Sinaliza que o critério de distinção entre os tipos constitui-se na relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas condições de produção do discurso.

Nesse seguimento, como bem afirma a linguista, a produção da linguagem acontece por via de dois processos, o parafrástico e o polissêmico. No primeiro, existe um retorno a um mesmo dizer cristalizado, já no outro, há no texto uma tensão, um rompimento. Aqui estamos na presença da dialética do campo da linguagem humana, isto é, uma tensão entre o garantido

e o que há de ser garantido. Posto isso, os três tipos discursivos podem ser caracterizados: no lúdico, quando há uma abertura para o sentido que dá margem ao absurdo, perdendo o controle, instigando múltiplas possibilidades; no polêmico, quando a abertura discursiva é controlada, ao passo que os interlocutores se direcionam ao referente do discurso; e no discurso autoritário, que é objeto de nossa investigação, quando o agente é exclusivo do discurso e só é aceita uma única forma de interpretar, uma verdade inquestionável (ORLANDI, 2009).

Outro ponto que caracteriza o DPE tradicional é a ocultação do objeto do discurso do dizer (PAULA; TFOUNI, 2013). Nessas situações, os autores expõem que, em primeiro plano fica a forma (metalinguagem) e em segundo o conteúdo. O que atualizamos diariamente no espaço da instituição escolar são as atividades propostas supostamente com consignas, a exemplo "diga o que você pensa", mas quando esse pensamento sai dos parâmetros do livro didático, é visto como inadequado. Percebe-se, nesse ponto, que o DPE, para Orlandi (1987 *apud* PAULA; TFOUNI, 2013), elimina o conteúdo referencial e o substitui por saberes institucionalizados que devem ser adquiridos por todos, os quais são os "legítimos". Esse funcionamento discursivo é possível devido às definições rígidas, aos cortes polissêmicos e aos encadeamentos automatizados que levam a conclusões únicas (PAULA; TFOUNI, 2013).

O DPE apresenta ainda em sua discursividade o caráter de cientificidade (ORLANDI, 1987 *apud* PAULA; TFOUNI, 2013). O professor apropria-se do conhecimento científico, tornando-se o próprio cientista, sem que fique clara sua voz de mediador. Nessa construção, ocorre o apagamento do processo em que o educador coloca-se na posição de dono do conhecimento (ORLANDI, 1987 *apud* PAULA; TFOUNI, 2013). Para Assolini (1999 *apud* PAULA, TFOUNI, 2009), essa apropriação do saber pelo professor não acontece de livre e espontânea vontade, já que ele, tal como os estudantes e agentes educacionais, é afetado pela ideologia.

Paula e Tfouni (2009) trazem uma reflexão dos estudos de Assolini (1999) sobre como o sistema de ensino se estrutura, se alicerça no funcionamento do DPE. Este estabelece o que pode e como se deve ensinar, e quais lugares cada um deve ocupar no processo educativo para que se mantenha a reprodução dos valores que ancoram a sociedade capitalista. Dessa maneira, o DPE se confunde com o próprio funcionamento da escola, pois as práticas educativas e o sistema de ensino são embasados a partir dos efeitos de sentido transmitidos por esse discurso (ASSOLINI, 1999 *apud* PAULA; TFOUNI, 2009). Como resultado dessa

estruturação do DPE, as escolas têm currículos fechados que ignoram a subjetividade dos sujeitos, que almejam a educação, e desconsideram os saberes de culturas diferentes, agindo arbitrariamente no trato com a classe popular.

O DPE contemporâneo é pautado em uma escola para todos, parafrástico de professores e agentes da escola. No entanto, é primordial ressaltar que os atores escolares procuram justificar, de forma individualizada, a situação do educando que não aprende no tempo previsto em determinada série ou ciclo. O que geralmente verificamos é que a ideologia propagada pelo DPE sempre responsabiliza a criança, a família, a pobreza e os próprios professores pelos supostos problemas de aprendizagem. As explicações se encontram na estrutura argumentativa de causa e efeito: a família que não assiste os filhos; o professor que usou o método de forma inadequada; a criança que não tem capacidade para aprender o que é ensinado. No entanto, é muito raro os atores educacionais questionarem o modelo avaliativo e a educação vigente. Pelo contrário, eles fazem uso de um discurso naturalizado que atribui a responsabilidade do fracasso escolar ao próprio sujeito, discurso esse que se naturaliza nas falas de educadores e gestores escolares sobre a família, a criança e a pobreza.

Como salientam Paula e Tfouni (2009), ao mesmo tempo em que esse sistema de ensino cria condições que proporcionam uma divisão do trabalho, trazendo certa eficácia, apresenta também um modelo educacional que não dá importância à singularidade do sujeito, o que ocasiona problemas no desempenho escolar.

Em síntese, compreendemos que o DPE que encontramos nas narrativas das educadoras, as quais são objeto de estudo desta pesquisa, explica as causas do fracasso escolar e produz efeitos de sentidos diferentes. Essa discursividade que faz o sujeito estabelecer a relação com o sentido, e para compreendermos o efeito do DPE tradicional é preciso estudá-lo, apoiado nos elementos de reversibilidade e polissemia. Contudo, não é possível examinar essas formulações isoladamente, se o fizermos, seremos aprisionados pelo campo da razão. Dessa forma, no intuito de percorrermos o campo dos sentidos, precisamos buscar a materialidade linguística, as pistas, os indícios que conduzem aos processos sócio-históricos que formam o campo do sentido.

5 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Este estudo sustenta a ideia de que a análise dos problemas educacionais não deve ser fundamentada em elementos individualizados que responsabilizam o sujeito, a família, a pobreza, a carência e a cultura como os causadores do fracasso escolar, mas deve ser vista como categoria genérica.

Buscamos examinar tal questão como um jogo discursivo, um jogo de interpelação, enfim, uma atribuição de sentido. O referencial teórico que nos permitiu essa articulação foi a AD de filiação francesa, por oportunizar a problematização do discurso que aparentemente se apresentava como "neutro", questionando sua evidência ideológica e emergindo diferentes atribuições de sentido.

Este trabalho foi, portanto, desenvolvido com base no questionamento: de que maneira as formulações discursivas (re)produzidas pelos docentes do ensino fundamental I justificam o fracasso na escolar na rede pública no município de Ilhéus, Bahia, considerando o discurso pedagógico que lhe configuram e lhe dão sustentação?

Nessa ótica, o referencial teórico que atendeu nossa proposta foi a abordagem teórica e metodológica em psicologia, que parte da articulação de duas áreas do conhecimento, a AD de filiação francesa proposta nos estudos de Michel Pêcheux (1938-1983) e a psicanálise lacaniana, estas duas foram versadas conforme a visão do paradigma indiciário de Ginzburg (1989). O estudo deste capítulo traça o percurso metodológico da investigação proposta, bem como os conceitos e noções em AD que foram surgindo na tessitura do texto.

Esta pesquisa toma o fracasso escolar como uma categoria genérica que engloba diversos fatores que são constituídos pelas interpretações do sujeito professor, da instituição escola e pelos critérios avaliativos dos entes da federação. Nesse seguimento, buscamos analisar as formulações discursivas dos educadores do ensino fundamental I sobre o fracasso escolar numa escola da rede pública de Ilhéus, Bahia.

Seguindo nesse propósito, sentimos a necessidade de analisar um conjunto de enunciações obtido das entrevistas e dos recortes extraídos dessas formulações; quais condições históricas e sociais contribuíram para as diversas interpretações sobre o fracasso escolar; em quais regiões de sentido as formulações discursivas sobre o tema põem em

funcionamento o discurso pedagógico; como a ideologia difundida pelo DPE (re)produziu-se em alguns enunciados de educadores do ensino fundamental I sobre o sujeito, a família e o meio; e os genéricos discursivos presentes nos dizeres dos docentes que explicam o fracasso escolar.

O método, nessa visão, não é entendido de forma rígida, aliás, não existe uma divisão entre método, questão e teoria, mas todos estão implicados (FURLAN, 2008). No entanto, se buscarmos uma definição mais geral de método em psicologia, de acordo com Furlan (2008), ele está associado a processos não são propriamente a pesquisa, mas fazem parte dela, à medida que conseguimos responder nossos questionamentos. Nessa percepção, o método geralmente faz um percurso passageiro para responder uma determinada questão, e no decorrer da pesquisa podem aparecer outras questões e ideias, tomar outros caminhos que resultem no surgimento e desenvolvimento das questões metodológicas (FURLAN, 2008).

O paradigma indiciário, segundo Ginzburg (1989), nasce entre as ciências humanas no final do século XIX, e as primeiras manifestações são localizadas nos trabalhos de Morelli na pintura italiana, o qual propõe um novo método de avaliação. O método morelliano tinha como fundamento examinar os pormenores negligenciáveis à obra, tais como os detalhes da posição dos pés, orelhas ou pequenas marcas que sinalizam características de autoria do pintor (GINZBURG, 1989).

Para Ginzburg (1989), os trabalhos e as investigações fundamentados a partir desse paradigma partem da análise de indícios dos dados, vestígios que aparentemente são negligenciáveis, remontando realidades a serem percorridas e reconstruídas pelo pesquisador. Esse tipo de investigação vem do princípio de que o trabalho pode ser observado, a exemplo disso, podemos citar os trabalhos de reconstituição histórica feita pelos arqueólogos, que é realizada com suporte nos vestígios encontrados nas escavações e expedições, e também as práticas médicas de semiologia, que buscam os menores sinais e sintomas do paciente a fim de explicar casos raros e de difícil diagnóstico (GINZBURG, 1989).

Tfouni e Pereira (2018) sublinha que os pressupostos fundantes do paradigma indiciário são: a) sujeito, tido como uma posição discursiva determinada pela ideologia, atribuída em conformidade com o lugar da formação social dada; b) posição de sujeito, não se trata aqui de um sujeito, mas de posições de sujeitos e para cada posição existem sentidos possíveis de serem ditos/impedidos; c) a relação do dizer e dos sentidos é indireta, em função da opacidade da linguagem, e, para alcançá-la, o analista precisa recorrer aos aportes teóricos;

d) papel do analista, que deve decifrar as determinações históricas e inconscientes que determinam um discurso em detrimento de outro, e, para isso, ele deve recorrer constantemente à teoria, ao passo que suas análises se efetivam.

Nesse seguimento, as pesquisas assentadas em tais fundamentos são do tipo qualitativo, contrárias à ciência hegemônica, que coloca o mundo mensurável utilizando-se de dados objetivos, enquanto o paradigma indiciário preza o que escapa ao campo da obviedade e prima pela singularidade dos sujeitos em relação com o simbólico e com a história que nele se materializa e acontece (TFOUNI; PEREIRA, 2018).

A psicanálise lacaniana e a AD são duas disciplinas das ciências da linguagem que podem ser classificadas como indiciárias, dado que o objeto de pesquisa da primeira é o inconsciente e o da segunda, o discurso (TFOUNI *et al.*, 2016). Assim sendo, não é possível investigar o inconsciente e o discurso como objetos da realidade, mas recorrendo à análise de seus efeitos, ou seja, as formações inconscientes e formações discursivas. Elas são indiciárias por não ser possível entrar em contato direto com seus objetos de pesquisa (TFOUNI *et al.*, 2016).

5.1 Constituição do *corpus*

Como explicitado, este estudo surgiu do nosso estranhamento, tanto no espaço da escola quanto na clínica, a respeito do encaminhamento de crianças com "dificuldade de aprendizagem" que se encontravam nas séries inicias do ensino fundamental I. Esse estranhamento se deu em decorrência das máximas discursivas dos educadores que tentam explicar e justificar as dificuldades apresentadas pelas crianças.

Para a construção do nosso *corpus* de análise, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice A) com questões sobre percurso profissional, educação e aprendizagem. As questões foram abertas, no sentido de conceder um espaço para o entrevistado se colocar de forma livre e, com isso, oferecer um lugar de voz diante de sua história e de suas posições e inquietações no espaço escolar.

As entrevistas foram realizadas com duas educadoras da rede municipal de educação de Ilhéus, Bahia, através do aplicativo *zoom*, gravadas e depois transcritas. Neste trabalho, procuramos manter a integridade não só do conteúdo, como também dos aspectos

ortográficos, fonéticos e rítmicos, posto que, para a AD, a maneira de falar é o substrato essencial para o analista.

As educadoras serão nomeadas neste estudo como X e Y. A professora X tem sua formação em magistério, duas graduações e especializações que buscou para aperfeiçoar sua prática pedagógica. A docência foi sua primeira escolha profissional por amar ensinar. Esse desejo já era latente desde o ensino médio, devido à identificação transferencial que tinha com uma docente da disciplina de história. Quando era estudante do magistério, começou a lecionar em escola particular como professora substituta e, desde então, não parou nem deseja parar sua atuação, pois não se vê fora da sala de aula, tendo mais de vinte cinco anos de docência.

Quanto à educadora Y, a docência não era a profissão que desejava, mas sim, a área de direito. Ela ressalta que, mesmo advindo de uma família de mulheres educadoras (mãe e tia), seu sonho era ser advogada, porém, não obteve êxito quando prestou vestibular. Ao ponderar as condições econômicas da família e a necessidade de trabalhar, sua mãe a orientou a tentar pedagogia, por ser um curso menos corrido, com maiores chances de aprovação e também com maiores chances no mercado de trabalho. Fez a graduação em pedagogia em universidade pública e atualmente realiza sua profissão com responsabilidade e compromisso. A educadora ressalta que hoje sua escolha profissional não seria mais a docência, argumentando que está muito difícil para trabalhar devido ao desrespeito no campo salarial, à falta de assiduidade do pagamento por parte dos gestores municipais e à dificuldade de lidar com os pais e as crianças, os quais, assevera a docente, dão pouco valor à educação.

O processo de entrevista foi um tanto delicado, por estarmos no enfretamento da pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19). As instituições estavam fechadas e os educadores muito temerosos com o contato, diante das altas taxas de contaminação no município, sendo destaque nos índices em todo o estado. Para tentar equacionar a questão, foi proposto fazermos os contatos via videoconferência, no entanto, esse suporte não foi tão eficaz inicialmente, por conta do instável acesso à rede de internet, apresentando quebras na discursividade (ruídos, falas entrecortadas).

No percurso das entrevistas, ambas as educadoras enfatizam que a família e a criança da classe popular mudaram muito e isso tem sido um dos fatores que dificultam o processo educacional. Elas fazem muitas referências ao passado, relembrando que o professor era como um “deus”, muito respeitado, o que ele dizia era lei, porém, hoje esse profissional é visto

pelos alunos como um nada e a escola como um lugar que frequentam por obrigação, para ter acesso ao Bolsa Família, e não por ser legal aprender.

Vale assinalar que um dos elementos iniciais de resistência das entrevistadas foi o fato de a pesquisadora ser apresentada como psicóloga. Percebemos no contato inicial com o sujeito professor que este mostrou-se muito cuidadoso no que iria falar, sempre se justificando com enunciados do tipo "não sei se estou falando certo, de acordo com as teorias atuais", porém, aos poucos, isso foi desaparecendo, e o falar tornou-se mais espontâneo. A perspectiva discursiva analítica entende que, ao falar, o sujeito não diz tudo, porque algo sempre falha, tropeça. Enfim, o movimento discursivo do sujeito é impulsionado pelo inconsciente e pela ideologia, e são nesses pontos de deriva que se estabelece o processo de análise.

Em face da contradição, o pesquisador elege recortes em razão do desencontro entre os processos de identificação do sujeito em relação ao que pode e deve ser dito em um dado momento (PEREIRA; RIBEIRO, 2017). Dessa maneira, é possível recortar o sentido, contudo, o analista recorta ciente de que o sentido recuperado é parcial e não total (ORLANDI, 1984 *apud* PEREIRA; RIBEIRO, 2017). Por essa via, ele monta seu *corpus*, agrupando os recortes disponíveis para seu trabalho analítico, ancorado nas questões inicialmente formuladas (ORLANDI, 1984 *apud* PEREIRA; RIBEIRO, 2017).

Partindo dessas considerações, nossa pesquisa analisou os sentidos marcados na enunciação das referidas educadoras, quando entrevistadas sobre as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar. A análise foi dividida em recorte 1: A voz da especialista; recorte 2: Educar e ensinar, de quem é a conta?; e recorte 3: Que espelho é este?.

5.2 Análise das formulações discursivas das educadoras

Para a investigação do nosso estudo utilizamos a entrevista semiestruturada, na aposta de conferir ao entrevistado um lugar de voz para que ele fale do que estiver acessível à sua mente, propiciando o surgimento de questões sobre o educando, a família, a cultura, a pobreza, a escola e o sujeito professor.

Nesse intento, selecionamos alguns recortes, a partir dos quais foram selecionadas sequências discursivas (SDs), enumeradas na sequência de análise. Dessa maneira, identificamos marcas linguísticas nas enunciações, que fazem emergir um jogo de evidências de verdades que culpabilizam a família, a pobreza e a criança pelo fracasso escolar. Valendo-

se dessas máximas naturalizadas nas falas das educadoras, nossa análise inclinou-se sobre os relatos para interpretar o processo de atribuição de sentido sobre o insucesso escolar de crianças do ensino fundamental I, que apresentavam "dificuldade de aprendizagem".

5.2.1 Recorte 1: A voz da especialista

Este primeiro recorte foi obtido da entrevista realizada com a educadora X, que optou pelo magistério como sua primeira escolha profissional por ser apaixonada por dar aula. A professora relata que, desde que fazia esse curso, já ensinava em instituição particular, e que, após concluí-lo, fez graduação em história, devido às exigências legais para a docência no ensino fundamental I, e em pedagogia por "amar as séries iniciais". Para poder entender o porquê das dificuldades apresentadas pelas crianças e tentar ajudá-las, fez especialização em Psicopedagogia.

> **Sequência discursiva 1** - *Concluí pedagogia. Achei melhor* ***fazer psicopedagogia, a especialização, porque exigia muito isso de mim, isso,*** *entendeu? ... Cada criança tem tipo de família, cada um com suas dificuldades... Comecei a dizer "não, está* ***faltando alguma*** *coisa, vou estudar psicanálise"... Aí depois, eu disse "tá* ***faltand****o* ***alguma*** *coisa, vou estudar psicologia, porque é um complemento"... Eu fico me perguntando, até hoje em dia, acho que não vou parar, até então, porque eu vejo assim, a minha vida sem sala de aula não é nada, no sentindo de:* ***falta algo****, entendeu?* (PROFESSORA X, grifo nosso).

A fala da educadora nos leva a examinar a questão da completude científica difundida pelo DPE. Como já discutimos em capítulo anterior, percebemos nessa fala as atualizações das explicações contemporâneas sobre fracasso escolar, a presença do ineducável apresentado por Cohen (2004) no processo educativo. O ineducável é tudo aquilo do real do sujeito que se nega às normas sociais e à disciplina. Podemos tomar essa interpretação da seguinte forma: não há uma verdade toda, ou uma verdade completa, e não existe uma educação completa ou uma educação sem falhas. Por mais, espera-se do professor que se especialize, que busque metodologias mais adequadas para lidar com seus alunos, sendo da ordem da impossibilidade canalizar toda energia pulsional do sujeito para a educação.

Atentemo-nos para o fato de que, nessa enunciação, o implícito (das teorias do desenvolvimento) atualiza o interdiscurso da explicação sobre o insucesso escolar, amparado em diversas teorias que o justificam como sendo um problema de ordem técnica, tais como as teorias do déficit e da carência cultural. Conforme a primeira, o professor é responsável pelo

insucesso do aluno, por causa de sua incapacidade de aplicar as técnicas de ensino ou por falta de domínio em executá-las. Nessa visão, estão fundamentadas as supostas "formações" de propostas educativas que intencionam mudar técnicas e métodos sendo consideradas "salvadoras" do fracasso escolar, como exemplo, os programas oferecidos nos últimos anos pelo governo, especificamente, o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Todos pela Alfabetização (TOPA).

Já a teoria da carência cultural responsabiliza o sujeito pelo seu próprio fracasso, sendo sustentada pelos princípios da psicologia educacional, que tem como fundamento a psicologia diferencial. Esta toma o sujeito não na sua singularidade, mas em sua falta, em sua falha, por apresentar alguma doença e pelas condições socioeconômicas. No entanto, já assinalamos em seções anteriores que as avaliações e laudos psicológicos nas mãos dos educadores e agentes escolares pouco têm contribuído na concretização da ação educativa, porém, o que temos comprovado com esses instrumentos tem servido, principalmente, para rotular as crianças e desresponsabilizar a escola de sua ação primordial de conceder ao sujeito uma formação intelectual.

Voltolini (2011) realça que esse hábito de encaminhar a criança à melhor forma ou método, pacotes educativos, projetos, programas, enfim, a esse "ideal educacional" proposto desobriga uma reflexão do ato educativo em si, voltando toda ação educativa para a maneira mais eficiente de ensinar, em que o professor precisa conhecer como a criança se desenvolve para aprender.

Alinhado a esse pensamento estão os projetos educacionais progressistas que promoveram uma transformação radical no campo educacional, fruto da associação da psicologia com a pedagogia. Os métodos dessa perspectiva estão fundamentados na psicologia do desenvolvimento, que foca na ideia, no indivíduo e no individualismo (ARENDT, 2005 *apud* CÉSAR; DUARTE, 2010). Podemos inferir, nessa lógica, que essas abordagens de cunho psicológico têm deixado para segundo plano o vínculo imanente entre homem e mundo. Em vista disso, não acatam a regra primordial da educação de cuidar do mundo e de sua responsabilidade para com ele, como defende o pensamento arendtiano.

Para Sass (2003), a psicologia, com sua interferência no campo da educação, tem como consequência o psicologismo, ou seja, "a redução da explicação de fenômenos sociais e políticos complexos e objetivos à esfera da subjetividade, das vontades, dos interesses e das limitações individuais." (SASS, 2003, p. 1368). Entre os fatores objetivos e subjetivos da

educação, a psicologia, compartilha dos subjetivos, uma vez que está de acordo com seu objeto (o indivíduo), por outro lado, entra em contradição, à medida que atribui ao indivíduo exclusivamente suas dificuldades, insucessos e a incapacidade de realizar seus projetos (SASS, 2003).

Consoante o autor, ao desconsiderar os fatores objetivos que definem a conduta humana, a psicologia transforma-se em ideologia. Esse mecanismo de subordinação e alheamento pode ser entendido como elemento de manutenção de teorias psicológicas que difundem o isolamento do indivíduo sem olhar para as condições sócio-históricas e em que se deram as condições de produção (SASS, 2003). Essas teorias focam exclusivamente no modo de agir do sujeito denominado "clinicalismo", expressão do autor.

O clinicalismo tem sido marcante na educação brasileira, no campo da intervenção educacional, em sua interface com a pedagogia. Nessa configuração, esse é o quadro que se apresenta no espaço escolar: o discurso psicológico, ancorado na medicina, e o discurso do professor, na psicologia, assim dizendo, "psicólogo quase médico" e "professor quase psicólogo", o que deixa evidente que a escola tem enfrentado os problemas pedagógicos pelo viés clinicalista do psicologismo (SASS, 2003).

Ponderemos que, ao enunciar, o sujeito professor, não tem um controle sobre o seu dizer, ele é guiado pelo o esquecimento que constitui sua discursividade para que ocupe uma dada posição em relação à ideologia. Para Orlandi (2009), nesse discurso, o educador se apropria do conhecimento da ciência e ocorre o apagamento da forma pela qual ele se apropriou desse saber, tornando-se ele próprio o dono do saber, fator que se naturaliza como efeito de sentido sobre as justificativas do fracasso escolar.

Poderíamos, nessa concepção, apontar que o sujeito não se apossa da linguagem num processo individual, uma vez que essa apropriação ocorre pela via do social. Tal construção é o reflexo de como ela se deu, ou seja, é interpelada pela ideologia. O sujeito que produz a enunciação também está reproduzido nela, tendo a crença de ser a origem de seu discurso, na realidade, retoma interdiscursos já existentes. Nesse sentido, o próximo recorte busca analisar as formações discursivas presentes nos genéricos que atualizam e naturalizam teorias que responsabilizam o sujeito, a família e a cultura como os responsáveis pelo fracasso escolar, a partir das sequências discursivas 2, 3 e 4.

5.2.2 Recorte 2: Educar e ensinar, de quem é a conta?

Atentando para o fato de que, para a AD, o *corpus* constitui-se como materialidade discursiva essencial para se produzirem sentidos, selecionamos as sequências discursivas 2, 3 e 4, povoadas de genéricos discursivos sobre a família da classe popular no imaginário dos educadores.

> **Sequência discursiva 2 -** *...**eles acham** que levando para a escola a professora tem que **dar conta** de cem por cento de todo este sistema, né? Aí põe a gente em cheque mate, eu não **dou conta**, vocês têm que **dar conta**... O professor tem que **dar conta** de língua portuguesa, matemática, ciências, história, é lógico, que tem um link que envolve também, né? Mas, aí a gente ensina é **conhecimento e não educação familiar** e a gente tem **que dar conta**... Não são todos, é lógico, né?* (PROFESSORA X, grifo nosso).
>
> **Sequência discursiva 3** - *as crianças hoje não têm uma dimensão do valor da aprendizagem, então, muito deles vão para a escola, porque os pais mandam ir, obrigam ir e muitos pais mandam porque têm que mandar ir, não vejo assim, hoje nas crianças o desejo de aprender, porque assim tem aquela coisa da importância do aprender porque o aprender é legal* (PROFESSORA Y).
>
> **Sequência discursiva 4** - *Olha, eu acho o que dificulta muito a aprendizagem das crianças, hoje em dia, é mais as **questões emocionais...** Eu vejo eu acho que são dois fatores que vejo na realidade que eu vejo **as questões emocionais** que vejo que está **mais ligada a questão familiar**, daquilo **que ela vivencia no meio dela** e também eu não sei qual seria o termo adequado para isso, mas o que eu vejo assim, que as crianças hoje não tem uma dimensão do **valor da aprendizagem*** (PROFESSORA Y, grifo nosso).

Na SD2 é possível observar a presença de um discurso que dá pistas, indícios de que a família não dá conta dos filhos, uma família ausente que delega tudo à escola. A conclusão da fala da professora quando utiliza o termo "conta" em "mas, aí a gente ensina é conhecimento e não educação familiar e a gente tem que dar conta..." nos faz indicar a formulação discursiva de que os pais não têm dado educação familiar a seus filhos. Podemos inferir que a educação familiar que a professora idealiza é uma identificação de família com suas referências pessoais. Como adverte Sarti (2004), existe uma tendência de projetarmos a família com a qual nos afeiçoamos com uma idealização do que deve ser família, o que impede outros olhares, outros panoramas.

Nas sequências, de acordo com Heine (2010), fundamentada nos estudos de Orlandi, as condições de produção podem ser analisadas sob dois pontos de vista: (i) no contexto imediato de produção do discurso e (ii) no sentido mais amplo, considerando os contextos histórico e ideológico, incluindo a memória nessa produção discursiva. Nessa concepção, a

memória pode ser vista como interdiscurso, pois ele está na constituição de tudo o que é dito na formação discursiva. O seu funcionamento com a memória do já dito, com as ideias pré-construídas, supõe uma relação direta histórico-social (HEINE, 2010).

Perante o exposto, podemos depreender que as sequências enunciativas se atualizam parafrasticamente mediante o interdiscurso e a teoria do déficit, quando esta compreende que as famílias da classe popular são privadas psicossocialmente e são possuidoras de uma cultura diferente. Como consequência, os saberes e valores desse grupo são indeferidos pela escola, que atribui até certa "inexistência" das famílias em transmitirem "algo de bom" para seus filhos. Essas enunciações reafirmam um discurso das teorias de cunho racista ao alegarem que as crianças que vivem em ambientes socialmente privados economicamente não aprendem devido à falta de estímulos (nutricionais, cognitivos, afetivos) no seio familiar. Estudos confirmam que esses aspectos não são impeditivos para a aprendizagem, o que se tem comprovado, no entanto, é a dificuldade da escola pública em lidar com as diferenças.

Outra formulação discursiva que a professora Y reatualiza na SD4 é a teoria que justifica o fracasso escolar por problemas emocionais, tomados pela entrevistada com base em teorias psicobiológicas da mente, com a crença de que o emocional antecede e atua sobre a cognição, entendimento este fruto de teorias que dividem o ser humano em afetivo e emocional ou emocional e racional. Situações de risco que muitas crianças vivem e vivenciam, por exemplo, drogatização, morte, abandono familiar, violência doméstica, são tomadas por educadores e pela mídia como fatores que impedem a aprendizagem e resultam no mau desempenho do aluno.

Não estamos aqui desconsiderando o peso dessas situações na vida do ser humano, mas é imprescindível atentar para o fato de que, mesmo presenciando casos graves de desorganização psíquica do sujeito, como o autismo, a presença de indivíduos com essa deficiência na escola ainda é "tímida" e essas crianças têm sua área cognitiva preservada, com riscos a desaparecer ou ser prejudicada, caso elas não recebam uma escolarização adequada.

É imperativo, nessa situação, que os professores invistam nos alunos com "problemas emocionais" e não os deixem abandonados, com a justificativa de que o transtorno impede o aprendizado. Importa esclarecer que não estamos atribuindo aos educadores a função de terapeutas ou psicanalistas em sala de aula, obviamente, esta não é a função do educador. Todavia, ele precisa exercer sua prática pedagógica atendendo as crianças e respeitando sua singularidade dentro de sua diversidade.

Diante do exposto, o que podemos ponderar quanto às formações discursivas das sequências 2, 3 e 4 é a naturalização de sentidos em relação às famílias que não educam seus filhos no modelo do DPE de ideal de aluno e de família, com valores estabelecidos pela classe média. Patto (2007) relata que já se passaram mais de cem anos e continuam os mitos sobre a pobreza, a família e a cultura desses grupos. É impressionante como esse preconceito sobrevive ao conhecimento alcançado acerca dos determinantes que criminalizam as condutas de pobres e negros.

Essas enunciações estão povoadas de genéricos que mobilizam o efeito de generalização, dado que o sujeito professor faz uma formulação superficial com a condição de que, para que um sujeito aprenda e tenha um bom desempenho em seus estudos, ele precisa ter uma família estruturada, pertencer a um grupo ou classe social rica em estímulos cognitivos, tecnológicos, culturais e financeiros. Patto (1990-1992 *apud* SANTOS; PEREIRA, 2016) faz uma crítica a essa visão da escola pública, cuja proposta pedagógica está em atender crianças de classe média, e o educador, como mencionamos nas máximas, tende a agir em suas práticas educativas pressupondo um aluno ideal. Devido a essas projeções, muitos educadores não entendem ou discriminam as crianças das classes carenciadas, ficando evidente seu desconhecimento sobre os padrões culturais das mesmas (PATTO, 1990-1992 *apud* SANTOS; PEREIRA, 2016). Percebe-se, também, por meio dessas máximas, um apagamento da implicação da escola no que se refere à sua função primordial, que é a de transmitir conhecimento.

Nessa continuidade, para analisar os genéricos, a questão parafrástica é primordial, já que ela não se restringe a examinar o que é dito, mas, sobretudo, o que deixou de ser dito, assim como o que poderia estar no enunciado de fato. Dito isto, deduzimos que as máximas mencionadas poderiam ser outras, caso os educadores se deslocassem do referencial de família e aluno que projetam de acordo com os seus ideais particulares e procurassem entender os educandos, tomando para si outro referencial que não seja de sua projeção.

É mister ressaltar aqui que essas formações imaginárias sobre o sujeito, a família e o meio não surgiram do nada. Consoante a AD, existe um processo histórico de determinação dos sentidos e dos processos sintáticos, os quais resultam na interpelação. Além disso, destacamos que esses genéricos discursivos condensam valores sobre família ideal, aluno ideal e ambiente ideal. Entendemos que essas formações discursivas não surgem do nada, nem são empregadas de forma aleatória.

Como bem afirma Patto (1992), a relação família-escola não é bem aceita pela instituição quando esta não corresponde ao ideal de pais, o qual está presente no imaginário dos educadores, isto é, aqueles que frequentam as reuniões de pais, mantêm o matrimônio, ensinam e acompanham as atividades escolares, contribuem com as solicitações em dinheiro e, principalmente, que não reclamam nem reivindicam.

Na análise desses enunciados, é possível identificar o sentido naturalizado de que as famílias da classe popular não priorizam a educação de seus filhos, responsabilizando-as pelo fracasso escolar. Dessarte, podemos constar aqui estereótipos e preconceitos existentes acerca das classes carenciadas em relação ao modelo de família nuclear, cristalizados no imaginário e no ideário educacional e considerados como elementos que impedem a criança de aprender. Nesse palco, o sujeito professor parece estar fora dessa cena, sem fazer nenhuma implicação quanto à instituição, ao modelo avaliativo e à sua pratica educativa.

No recorte seguinte, na SD 5, o sujeito professor denuncia a ação de colegas, considerada como fator limitante para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, de forma a obter êxito. Já na SD 6, podemos perceber uma retomada de sentido do "já dito", que responsabiliza o espaço familiar e o sujeito pela ocorrência do fracasso escolar, apoiada numa formação imaginária de "aluno ideal" e "família". Assim, chegamos ao terceiro recorte.

5.2.3 Recorte 3: Que espelho é este?

> **Sequência discursiva 5** - *...Mas, eu vejo muito na educação com vários colegas que não têm responsabilidade com aquilo que assume... vão à escola de qualquer jeito... o professor é espelho para o aluno...* (PROFESSORA Y).

> **Sequência discursiva 6 -** *Hoje, nas crianças, **não vejo o desejo de aprender**, porque, assim: tem aquela coisa **da importância do aprender**, porque o aprender é legal... bem, eu sinto que **é um reflexo da família**, dos pais, porque os pais também não têm **isso**. Os pais não manda uma criança à escola, é claro que não são todos, que tem uma pequena porcentagem que eu vejo de pais, **que reconhece a importância** da escola e do aprendizado. Mas eu não vejo nos pais eles terem isso, é aquela coisa, eles não passam para o filho **aquilo** também que eles não têm neles. É aquele interesse, aquele reconhecimento de que é importante esse aprender, dessa descoberta das coisas do que é válido, que não se satisfaz com esse conhecimento. Assim, conhecimento, como posso dizer, este **conhecimento pejorativo de fofoca de coisa pequena que as famílias oferece muito, né?*** (PROFESSORA Y, grifo nosso).

A utilização da metáfora do espelho na SD 5 pelo sujeito nos faz recorrer à referência do texto lacaniano "O estádio do espelho como formador da função do EU" (escrito em 1936), em que o espelho tem a função de construir o Eu, uma imagem virtual e alienada no

Outro. O imaginário da criança faz com que ela se enxergue através de alguém, e é o olhar desse alguém que fará a função de espelho para ela. Nessa teoria de constituição e formação do Eu, o sujeito passa a se identificar com a imagem que lhe é dada pelo grande Outro.

A metáfora do espelho enunciada pelo sujeito professor nos remete a outro conceito psicanalítico, que é o ideal do Eu. Freud, no texto "Uma introdução ao narcisismo" (1914), propõe a existência de uma estância psíquica "que escolhe entre valores morais e éticos, exigidos pelo super eu, aqueles que constituem um ideal o qual o sujeito aspira" (FREUD, 1914 *apud* CHEMAMA, 1995, p. 99).

Essa instância nomeada de "ideal do Eu" busca a perfeição narcisista a ser alcançada no futuro por meio da identificação às condições consolidadas, como referência numa determinada cultura. O professor, em nossa cultura, é sujeito detentor do saber que é valorizado e perseguido como ideal. O saber e o conhecimento do sujeito professor estariam numa condição de perfeição narcísica idealizada pela criança, mas se o profissional "vai à escola de qualquer jeito", como exposto na SD 5, o saber e o conhecimento que ele supostamente portaria perdem sua condição de ideal, despertando na criança uma identificação com elementos derrisórios da cultura.

Nesse caso, o enunciado, pela referência ao não desejo do professor que se constitui por sua condição simbólica na cultura como um "espelho" (ideal do Eu) para a criança, pode produzir efeitos identificatórios na criança de destituição do saber.

A enunciação da professora na SD 6 nos remete ao texto freudiano "Formulações sobre os dois funcionamentos do princípio mental", escrito em 1911, em que Freud descreve a educação "como um incentivo à conquista do princípio de prazer e à sua substituição pelo princípio de realidade" (FREUD, 1996, p. 139), onde o amor dos educadores será recompensado pelo aprendizado da criança, e esse aprendizado falhará se ela já for dotada desse amor incondicional ou se o aprendizado não produzir a recompensa esperada.

Por outro lado, essa fala supõe um olhar do sujeito professor sobre o aluno, julgando-o como um sujeito alheio ao desejo de aprender, o que nos remete à postulação lacaniana (1936) do "estádio do espelho", no qual Lacan estabelece um percurso para a constituição e a estruturação do Eu da criança, um Eu experimentado progressivamente, a partir do olhar do grande Outro sobre ela, percorrendo o processo de identificação, pois é com os olhos do grande Outro que a criança se vê.

Nesse espaço de constituição do Eu dentro da proposição lacaniana, o grande Outro primordial é encarnado pela mãe ou por aquele ou aquela que faz a função materna. Assim, a identificação imaginária da criança aos signos de reconhecimento que lhes são dados por esse grande Outro propicia o estabelecimento de um Eu na condição de alienação ao outro, seus ideais, seus desejos, o que a faz ter um desconhecimento sobre si e do próprio desejo, visto que este só poderá ser observado no desejo do Outro (LACAN, 1998).

Como efeito, esse processo identificatório funda as identificações secundárias, nas quais os outros sujeitos funcionarão como grandes Outros para a criança, atribuindo a essa característica traços de personalidade e atributo de imagem, aos quais a criança também se identificará. A "eleição" desses posteriores grandes Outros se dará pela função/similaridade que eles terão com o grande Outro primordial, por intermédio do processo transferencial já mencionado em nosso estudo.

Nesse viés, a professora, por sua condição de complementação da função materna, se estabelece como modelo de identificação para a criança corroborando a afirmativa lacaniana de que o desejo da criança é equivalente ao desejo do Outro (LACAN, 1998). Por esse motivo, a criança irá se apropriar e se identificar com os signos de reconhecimento que lhes serão dados pela docente.

Tendo em vista essa construção de constituição do sujeito e amparada no campo do grande Outro, a psicanálise da área educacional tem encontrado pontos a serem questionados quanto à dinâmica pedagógica e ao trabalho com as supostas "dificuldades de aprendizagem", questões estas nomeadas de disfunção no processo educativo. A pedagogia tem estabelecido sua prática educativa na busca de uma relação harmônica, normativa e homogênea. Ela constitui-se da formulação de que ensinar equivale a aprender e estimular equivale a desenvolvimento.

A dimensão pedagógica trabalha numa fantasia de um ideário de proporção com uma busca incansável pelas leis que regem essa dimensão. O trabalho do psicanalista frente a essa demanda da pedagogia será dizer que essa busca persistente é do âmbito da utopia, tida como inexistente, já que é próprio à linguagem que ela seja do campo da equivocação. Em outros termos, aquilo que o outro diz nunca é aquilo que você acha que ouviu. Portanto, podemos dizer que pensar a equivocação como parte essencial da linguagem não é algo danoso, antes, favorece o avanço cultural (VOLTOLINI, 2017). Como bem coloca Hannah Arendt, a tarefa da educação do passado era abrir as janelas para o futuro, diferentemente do pensamento

pedagógico moderno que está fundamentado na ideia da construção de um futuro negando seu passado (ARENDT *apud* VOLTOLINI, 2017).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da inquietação para esta pesquisa foi um estranhamento quanto às queixas de “dificuldades de aprendizagem” e à “inadequação de alunos ao espaço escolar”, a partir das explicações que se repetiam com muita naturalidade nas falas de educadores, coordenadores e gestores que atuam no ensino fundamental I, de uma escola da rede pública no município de Ilhéus, Bahia.

Na condição de psicóloga escolar, a pesquisadora, em sua escuta, não conseguia entender o porquê dessas queixas. No encontro com a diferença e a diversidade, a maioria desses profissionais já tinha uma explicação formalizada, “carimbada” e sentenciada, sustentados por um discurso científico para os alunos que não atendiam aos padrões estabelecidos pelas ações pedagógicas.

As explicações das dificuldades dos alunos apontavam para o próprio educando, para a família, para problemas emocionais e neurológicos, como se os docentes se colocassem nas posições de médico ou de psicólogo. Daí questionamos por que razão os profissionais que defendem uma escola universalizante e democrática, ao se depararem com a diversidade, transferem o problema para o individual, responsabilizando o sujeito pelo seu fracasso.

A construção deste estudo foi desafiadora e também foi um encontro com a angústia da pesquisadora. Um desafio, porque exigiu muitas leituras, (des)construção de ideias, busca de auxílio, momentos de paralisação, avanço, de reescrita. Nesse percurso, nosso estranhamento com o discurso das explicações do fracasso escolar, que inicialmente parecia algo distante, na verdade, era algo familiar à vivência de outrora da pesquisadora, como aluna da primeira série do ensino fundamental I, quando foi reprovada. Retomando uma pontuação de Ceccarelli (2010), um tema de pesquisa nunca é uma causalidade, em especial quando está ligado ao campo de humanas em psicanálise. O objeto de pesquisa é um (re)encontro das produções inconscientes do pesquisador com o tema a ser pesquisado (CECCARELLI, 2010).

Por essa razão, no decurso deste estudo foi preciso manter a regularidade do processo de análise pessoal para elaborarmos as questões subjetivas, perante as angústias desencadeadas pelo (re)encontro com as produções inconscientes. Aqui está o fruto de um trabalho que traz um campo de reflexões que apresentam indícios, particularidades que indicam uma realidade complexa acerca do fracasso escolar, bem como caminhos possíveis

para interpretá-lo, com base nos efeitos de sentidos produzidos nas falas de educadoras do ensino fundamental I.

Retomando a discussão do nosso estudo, a presente consolidação dos resultados discutiu sobre as teorias que influenciaram e influenciam no debate referente à falta de aprendizagem, e as reflexões contemporâneas das formações discursivas de docentes que tentam justificá-la, considerando que esses sujeitos são constituídos historicamente, socialmente, culturalmente e politicamente. Nosso propósito foi encontrar em quais hipóteses se fundamentavam as justificativas dos professores sobre o fracasso escolar no ensino fundamental I da rede pública do município de Ilhéus, Bahia.

Para isso, utilizamos a Análise do Discurso (AD) de filiação francesa como referencial teórico-metodológico, o que nos auxiliou na investigação das formulações discursivas naturalizadas nas falas dos educadores através de genéricos discursivos, os quais responsabilizam o sujeito pelo seu fracasso. Nesse propósito, foi empreendida uma análise discursiva de recortes extraídos de um *corpus* formado por meio de uma entrevista semiestruturada, realizada com educadoras do ensino fundamental I, que abordou questões sobre aprendizagem, fracasso escolar e dificuldade de aprendizagem.

A consolidação das interpretações dos recortes das entrevistas ocorreu tendo como elemento orientador nosso objetivo geral: analisar os genéricos discursivos (re)produzidos por educadores do ensino fundamental I sobre o baixo desempenho do alunado em escola pública do município de Ilhéus. Para atender a esse objetivo, fomos tecendo fio a fio os objetivos específicos: investigar quais condições históricas e sociais possibilitaram as diversas interpretações sobre o fracasso escolar; examinar em quais regiões de sentido as formulações discursivas sobre o fracasso escolar põem em funcionamento o discurso pedagógico; avaliar como a ideologia difundida pelo DPE (re)produziu-se em alguns enunciados de educadores do ensino fundamental I sobre a criança, a família, a pobreza, a carência e a cultura.

É relevante averiguar os genéricos (re)produzidos por educadores do ensino fundamental I para entendermos como as explicações acerca do ‘‘não aprender’’ foram se constituindo com o auxílio das máximas que são impregnadas de sentidos evidentes sobre a culpabilidade individual e um ideário de aluno dotado de um cérebro padrão e uma família padrão que deve atender um comportamento padrão e uma cultura padrão.

Para tecermos os fios deste estudo foi preciso investigar em quais condições históricas e sociais os educadores argumentam suas hipóteses, muitas vezes, convictos de uma

“verdade” sobre as reais causas do fracasso escolar. Isso foi possível graças às sequências discursivas obtidas dos recortes das entrevistas.

As elaborações discursivas das docentes estão ancoradas nas teorias da carência cultural e da diferença cultural geradas nos Estados Unidos nos anos sessenta. Essas formulações discursivas estão regularizadas e naturalizadas pelas máximas, como: “as crianças que pertencem a famílias desestruturadas têm dificuldade para aprender”; “a criança não aprende devido às baixas condições socioeconômicas”; “famílias analfabetas não valorizam o saber”. Essas máximas desvelam que nessas formulações predomina o paradigma que responsabiliza o meio familiar e o sujeito pelo próprio fracasso, vinculado às teorias do déficit.

Outro fio que compôs a tessitura do nosso estudo foi o de investigar em quais regiões de sentido as formulações discursivas sobre o fracasso escolar põem em funcionamento o DPE. Percebemos, pelos recortes, que as regiões de sentido presentes nas formações discursivas põem em funcionamento um discurso autoritário passível de uma única interpretação, ou seja, uma verdade inquestionável do tipo A + B = C (é porque é), verdade esta explanada por Orlandi (2009).

Por fim, o último fio investigou como a ideologia difundida pelo DPE (re)produziu-se em alguns enunciados de educadores do ensino fundamental I sobre a criança, a família, a pobreza, a carência e a cultura. Tomar o nosso *corpus* como materialidade discursiva foi essencial para se produzirem sentidos.

Identificamos que a ideologia é a mesma difundida no DPE autoritário, vestida de um caráter científico, dando um funcionamento metalinguístico, e atentamos para o apagamento que o educador faz da apropriação desse saber, quando ele próprio passa a ser a origem do saber. Esse é o discurso pedagógico dominante, empoderado de autoridade científica que se reatualiza pelas formações discursivas do interdiscurso dos educadores, que culpabilizam a criança, a família e a cultura pelo fracasso escolar, estando ainda preso a estudos desenvolvidos na segunda metade do século XIX. Esses estudos tentam explicar as dificuldades dos alunos na escola pelo viés das teorias das diferenças culturais, do déficit e do dom, amparadas pela psicologia diferencial.

A nossa hipótese inicial de que o fracasso escolar é justificado pelos professores a partir das teorias da carência cultural e da diferença cultural, validadas pelos instrumentos da psicologia diferencial, confirmou-se no decorrer do estudo, sendo isso possível por intermédio

das análises dos recortes discursivos, em que as educadoras enunciam que o fracasso é resultado de ambientes familiares desprovidos de incentivos linguísticos, literários, afetivos e problemas psíquicos herdados no seio familiar.

Nesse prisma, observamos nas formações discursivas a idealização de um padrão de aluno, ou seja, um educando com um cérebro padrão, que fale uma língua padrão e que tenha um comportamento que atenda aos padrões. Quem não se ajusta a essa padronização tem algum problema e, geralmente, é encaminhado para avaliações neurológicas ou psicológicas.

Num estudo investigativo sobre as formas do funcionamento do DPE e também sobre as possibilidades de posições conferidas aos estudantes nesse discurso, Paula e Tfouni (2013) fazem o seguinte questionamento: qual o lugar do aluno num processo educativo que não cabe a falha ou o erro? Para responder essa questão, os autores fundamentam-se nos pressupostos da psicanálise, discutidos no texto a começar pelas contribuições Cohen e Kupfer. Essas psicanalistas alegam que o sujeito aluno, nesse discurso, é colocado na condição de objeto, tendo sua singularidade excluída (KUPFER, 1999; COHEN, 2004, 2006 *apud* PAULA; TFOUNI, 2013). Nessa direção, os alunos são tomados de forma homogênea, tratados e treinados para responderem e registrarem tudo aquilo que é transmitido pelo professor. Nas formulações discursivas encontraram-se evidências dessa visão, sendo possível indiciar que as diferenças sociais e culturais são banidas e silenciadas em nome de um ideal de ensino (KUPFER, 1999; COHEN, 2004, 2006 *apud* PAULA; TFOUNI, 2013).

O estudo evidenciou que a literatura sobre as causas do fracasso escolar tem se sofisticado cada vez mais, ao tentar explicar suas possíveis causas. Isto se confirma, particularmente, nas explicações que responsabilizam as causas do fracasso a problemas psíquicos, problemas técnicos, questões institucionais e questões políticas.

Foi possível evidenciar, com a ajuda dos recortes discursivos, que as educadoras reproduzem e dão sustentação a essas formulações discursivas. À medida que padronizam um ideal de família, tomam a diversidade familiar como um problema que gera dificuldade de aprendizagem.

Outro aspecto enunciado é a necessidade do profissional que está na atividade docente de especializar-se, visando encontrar a técnica e o método capazes de resolver as questões dos alunos que não atingem os padrões estabelecidos.

Nesse ponto, nosso trabalho enquanto analista em AD foi semelhante ao do arqueólogo, pois escavamos o material para sua construção analítica apoiados nos indícios,

nos implícitos, nos movimentos parafrásticos e polissêmicos, tendo uma relação com o dizer do sujeito e com os processos sócio-históricos de produção.

Vimos na análise dos recortes a força do genérico que povoa imaginariamente as formações discursivas das educadoras, tais como: família desestruturada gera dificuldade de aprendizagem; crianças que vivem em lares carenciados de estímulos terão dificuldade de aprendizagem; familiar com transtorno mental gera descendentes com o mesmo problema; pais presentes, filhos bem sucedidos; se conhece o bom aluno pela família; as crianças da classe popular não gostam de ler, porque os pais são analfabetos e não as estimulam. O que podemos inferir nessas formulações discursivas é uma relação de causa/efeito e equivalência. Como resultado, essas máximas derivam para o seguinte genérico: "a família é a base de tudo".

Nesse sentido, pelas análises dos recortes, podemos indiciar que as máximas discursivas enunciadas pelas entrevistadas funcionam a partir de um mecanismo linguístico-ideológico a serviço da (re)produção de sentidos socialmente aceitos e legitimados sobre o sujeito, a família, a pobreza e a carência cultural. Percebemos que esses genéricos enunciados frequentemente pelos educadores tomam um sentido de "verdade" reproduzidos por outros agentes escolares e pela mídia em geral.

Para tanto, destacamos que os genéricos não foram interpretados de forma isolada e estanque. Se assim procedêssemos, estaríamos caindo na cilada que toma a interpretação do texto de forma literal, exata.

Este estudo, guiado pelo referencial da AD, entende as formações discursivas como parte integrante da sociedade que as produz. Além disso, indicia em quais explicações estão fundamentadas as formulações discursivas que justificam as causas do fracasso escolar reproduzidas e reatualizadas por atores educacionais que responsabilizam a família, a cultura e o próprio sujeito. No entanto, faz também a aposta de que é impossível estabelecer uma única causa, porém, é preciso olhar para as contingências em que ele ocorreu, de forma singular, ou melhor, não há uma verdade mensurável que possa responder por todos os casos.

É essencial ressaltar que esta pesquisa foi de grande valia, porquanto possibilitou trazer reflexões acerca da literatura que explica o fracasso escolar, (des)construir saberes que contribuíram significativamente para entender de que lugar os educadores elaboram suas argumentações sobre as dificuldades de aprendizagem e, acima de tudo, compreender que esse processo se dá pelo fator sócio-histórico, atravessado pela ideologia.

Em síntese, o caminho que pode contribuir de forma reflexiva permitindo criar um deslocamento das ideias preestabelecidas sobre este fenômeno, que apresenta índices preocupantes, é a criação de espaços de discussão que abordem a questão de forma contingente, conforme propõe Cohen (2009). Para a estudiosa, não é possível determinar uma única causa que responda por todas as manifestações desse fenômeno. Contudo, uma trajetória possível de tratar essa problemática, como bem assinala Cohen (2013), baseia-se na seguinte hipótese:

> quando se escuta a palavra do professor, sua formação docente vai além da capacitação cognitiva, ou seja, acreditamos que um sujeito desejante de ensinar pode advir se compartilhamos um espaço coletivo de reflexão, onde se testemunham os impasses e problemas referentes à ação educativa (COHEN, 2013, p. 61).

Face ao exposto, nosso estudo considera que abordar a problemática do fracasso escolar através de grupos de conversação é um dos caminhos possíveis para pensar esse fenômeno, em um espaço onde o professor possa discutir com todos aqueles que estão implicados no processo educativo, sejam eles merendeiras, porteiros, diretores, professores e os que fazem parte do setor administrativo, um lugar que possa dar a voz a esses sujeitos, propiciando, pela escuta, recursos para enfrentar os impasses educativos.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. *et al*. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004. Acesso em: 10 mar. 2020.

ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. "A culpa é sua". **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-65642006000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRUNERI, B. M; ESPÍNDOLA, A. L. Ordem, progresso e alfabetização! Lourenço Filho e o ensino da leitura e escrita. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 244-258, set./dez. 2014. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3084. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de apresentação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. p. 136-139.

CECCARELLI, P. R. **Considerações sobre pesquisa em psicanálise**. 2010. p. 137-145. Este texto faz parte do projeto de pesquisa Perdas Mitológicas e Sofrimento Psíquico que conta com uma Bolsa de Produtividade do CNPq (processo nº: 309881/2010-2). Disponível em: http://www.ceccarelli.psc.br/texts/consideracoes-sobre-pesquisa-em-psicanalise.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 maio 2020.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

COHEN, R. H. P. O fracasso escolar a partir da interface entre psicanálise e educação. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 56-68, nov. 2013. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/146. Acesso em: 22 mar. 2020.

COHEN, R. H. P. O traumático encontro com os outros da educação: a família, a escola e o Estado. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 256-269, dez. 2004. Disponível em: http://seer.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/24476. Acesso em: 16 set. 2020.

COHEN, R. H. P. Projeto Aleph: testemunho de uma prática. *In*: COHEN, R. H. P (org.). **Psicanalistas e educadores**: tecendo laços. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009. p. 73-91.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. A propósito de uma escola padrão. *In*: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. **O trabalho do cérebro e da linguagem**: a vida e a sala de aula. Linguagem e Letramento em Foco. Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005. p. 10-20.

ENGEL DE ABREU, P. M. J. *et al*. **A pobreza e a mente**: perspectiva da ciência cognitiva. Walferdange, Luxembourg: The Universidade of Luxembourg, 2015. Disponível em: http://cpnsp.com.br/sms/files/A_pobreza_e_a_mente_perspectiva_da_ciencia_cognitiva_DEVPOLUX_2015.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

FREITAS, C. R. A "normalidade": conceito de quantas faces?. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 483-498, set./dez. 2012. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/110314/000869284.pdf?sequence=1&locale=en. Acesso em: 11 fev. 2021.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. *In*: XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO, 2007, Cascavel. **Anais** [...]. Cascavel: UNIOESTE, 2007. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. *In*: FREUD, S. **Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Edição original: 1911.

FURLAN, R. A questão do método na psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 25-33, jan./mar. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v13n1/v13n1a03.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

GHIRALDELLI, J. P. **O que é pedagogia?**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GHIRALDELO, C. M. "Pra burro só falta pena": deslocamento subjetivo através de provérbio. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, Pouso Alegre, v. 22, p. 222-235, jul./dez. 2020. Disponível em: http://www.entremeios.inf.br/published/951.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOULD, S. J. A teoria do QI hereditário. *In*: GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 149-244. Edição original: 1941.

HEINE, P. Reflexões sobre o interdiscurso. **Revista Intersecções**, Jundiaí, v. 3, n. 3, p. 25-34, 2010. Disponível em: https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1035. Acesso em: 24 nov. 2020.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**. O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do EU. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 97-103. Edição original: 1936.

LIMA, A. L. G. Testes ABC: uma proposta do governo de uma população problemática. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 145-152, jan./jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v11n1/v11n1a16.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

MORIN, E. **O método 1**. A natureza da natureza. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. 3. ed. Lisboa (Portugal): Publicações Europa-América Lda., 1997.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 11-21, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002. Acesso em: 17 fev. 2021.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 63-89, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 set. 2020.

MUSSALIM, F. **Linguística I**. Curitiba: IESDE BRASIL S. A., 2008.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. O discurso. *In*: ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999. p. 15-20.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

ORLANDI, E. P. **Entrevista**: Eni Orlandi, 2019. 1 vídeo (1h21m13s). Publicado pelo canal Abralin. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BdWBAZPEKoY. Acesso em: 14 nov. 2020.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011. Acesso em: 15 nov. 2020.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016. Acesso em: 18 nov. 2020.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 47-62, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004. Acesso em: 6 ago. 2020.

PATTO, M. H. S. Psicologia e classe subalterna. *In*: PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. 1ª reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1987. p. 113-159.

PAULA, F. S. **Os genéricos discursivos sobre a educação e a interpelação ideológica**. Orientadora: Leda Verdiani Tfouni. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-26092016-175414/pt-br.php. Acesso em: 21 nov. 2020.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 117-127, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200012. Acesso em: 13 jun. 2020.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. Regularidade e acontecimento no funcionamento do Discurso Pedagógico Escolar. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 193-213, dez. 2013. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/16439/14012. Acesso em: 27 nov. 2020.

PÊCHEUX, M. Discurso e ideologias. *In*: PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 251-279. Edição original: 1975.

PEREIRA, A. C.; RIBEIRO, C. S. J. A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 95-110, maio/ago. 2017. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/138. Acesso em: 16 nov. 2020.

POTT, E. T. B. O “problema” dos problemas de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 108, p. 357-361, set./dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000300011. Acesso em: 22 nov. 2020.

RIBEIRO, M. P. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 39, p. 23-30, dez. 2014. Disponível

em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003#:~:text=Freud%20(1914%2F1969)%20aponta,aluno%20de%20uma%20import%C3%A2ncia%20especial.&text=Com%20isso%20chega%2Dse%20a,na%20rela%C3%A7%C3%A3o%20professor%20e%20aluno. Acesso em: 23 jul. 2020.

SANTOS, I. R.; PEREIRA, A. C. Revisitando a problemática do sucesso e fracasso escolar nas falas de professores: uma perspectiva discursiva. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 810-831, set./dez. 2016. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4965/3474. Acesso em: 24 nov. 2020.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000200002#:~:text=Baseia%2Dse%20em%20uma%20concep%C3%A7%C3%A3o,fam%C3%ADlia%20com%20o%20mundo%20externo. Acesso em: 10 set. 2020.

SASS, O. Problemas da educação: o caso da psicopedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1363-1373, dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400013. Acesso em: 15 jan. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAWAYA, Sandra Maria. Práticas de leitura e escrita entre crianças na pobreza urbana. **Videtur**, Porto, Portugal, n. 18, p. 29-40, 2002. Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur18/sandra.htm. Acesso em: 17 nov. 2020.

SOUZA, M. P. R. *et al*. A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 188-201, jul./dez. 1989. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33441. Acesso em: 19 nov. 2020.

TFOUNI, L. V. Letramento e atividade discursiva. *In*: TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 64-85. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47).

TFOUNI, L. V. *et al*. O paradigma indiciário e as ciências humanas: psicanálise e análise do discurso. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 1256-1270, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000400012. Acesso em: 16 mar. 2020.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. de C. Análise indiciária: uma topologia das singularidades. *In*: TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. de. C.; MILANEZ, N. (org.). **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 121-148.

TFOUNI, F. E. V.; TFOUNI, L. V. "Entra burro; sai ladrão" - o imaginário sobre a escola materializado nos genéricos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 293-311,

maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/366. Acesso em: 27 nov. 2019.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, R. **Psicanálise, educação e transmissão**, 2017. 1 vídeo (21m31s). Publicado pelo canal PSIS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=84gEVvYrHhw. Acesso em: 10 ago. 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Me fale um pouco como foi sua vida escolar.
2. Da escolarização até sua escolha profissional, como se deu isto?
3. Para você, o que mais te mobilizou pela escolha?
4. Para você, o que significa educar?
5. No seu cotidiano escolar, o que mais te desafia?
6. O que você considera que pode dificultar a aprendizagem do aluno?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O laço discursivo do (A)prender no ideal pedagógico.
Pesquisador: ana moraes
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 35242720.2.0000.0055
Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final
Detalhe:
Justificativa: Junto relatório final.
Data do Envio: 16/02/2021
Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.616.296

Apresentação da Notificação:
Trata-se da apresentação do relatório final da pesquisa "O laço discursivo do (A)prender no ideal pedagógico".

Objetivo da Notificação:
Apresentar o relatório final do estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Os riscos e benefícios foram avaliados e contemplados na apresentação do projeto original.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:
A presente notificação refere-se ao relatório final da pesquisa "O laço discursivo do (A)prender no ideal pedagógico", realizada com professores do Ensino Fundamental I. A pesquisadora relatou a dificuldade para a realização do estudo devido à situação de pandemia e o fechamento das escolas, mas que devido à manutenção da distribuição dos kits da merenda escolar foi possível

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 4.616.296

estabelecer contato com as professoras e realizar as entrevistas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O relatório final foi apresentado de forma adequada.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências para esta notificação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião dia 26/03/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	Doc13.pdf	16/02/2021 12:50:01	ana moraes	Postado
Envio de Relatório Final	segunda.jpg	16/02/2021 12:53:21	ana moraes	Postado

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 27 de Março de 2021

Assinado por:
Cristiane Alves Paz de Carvalho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br