

A tecitura das produções subjetivas implicadas no fracasso escolar e a problematização da psicologia na escola

Valéria Deusdará Mori ¹, Vitor Pedro Moretto Cordeiro ¹, Luciana de Oliveira Campolina  ^{1*}

¹Centro Universitário de Brasília. Campus da Asa Norte: SEPN 707/907. Campus Universitário. Brasília, DF. Brasil.

*Corresponding author. E-mail: campolina.luciana@gmail.com

RESUMO. A presente pesquisa investigou diferentes processos subjetivos que se configuram no fracasso escolar, bem como problematizou o papel da psicologia na escola. A Teoria cultural-histórica da Subjetividade foi a perspectiva norteadora da pesquisa e subsidiou discussões e reflexões sobre a temática. A pesquisa foi realizada a partir da Epistemologia Qualitativa e do método construtivo interpretativo, baseando-se em um estudo de caso com um estudante e protagonizado também pela psicóloga escolar e a diretora da escola. As informações e indicadores construídos na pesquisa evidenciam como a visão acerca do diagnóstico do aluno universaliza processos que são singulares e acaba por justificar o processo que configura de forma complexa o fracasso escolar. Além disso, a lógica padronizada pautada pelo diagnóstico no processo de compreensão dos estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprender desencadeia dinâmicas patologizantes e aumenta o risco de fracasso e evasão escolar.

Palavras-chave: Subjetividade; Fracasso escolar; Diagnóstico; Psicologia na escola; Singularidade

DOI: <http://dx.doi.org/10.33837/msj.v3i2.1261>

Received June 26, 2020. Accepted July 15, 2020.

Associate editor: Marcos Fernandes-Sobrinho

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute uma pesquisa que buscou investigar a forma como o fracasso escolar vem sendo compreendido a partir de questões da psicologia, entendendo que o fenômeno da não aprendizagem é constituído e permeado por aspectos centrais da subjetividade social em tensão com as produções da subjetividade individual da pessoa. O estudo apresenta uma pesquisa realizada em uma escola pública do contexto brasileiro, especificamente de Brasília, Distrito Federal.

Sabe-se que o fenômeno da não aprendizagem e do fracasso escolar é um tema recorrente na pauta dos estudos científicos que unem a Educação e a Psicologia. Além disso, é uma problemática que está presente no cotidiano das escolas de um modo abrangente e impacta diretamente a atuação de profissionais como psicólogos, professores e pedagogos. Considerando que, ao longo do tempo, a demanda de baixo desempenho, reprovações

recorrentes e abandono da escola no Brasil e em muitos países no mundo, não tem sido completamente solucionada, mesmo com o avanço de estratégias pedagógicas, o fracasso escolar e a (não) aprendizagem segue sendo um tema de difícil solução que merece ser continuamente pesquisado e compreendido. A questão do fracasso escolar é um aspecto da realidade educativa que parece revestido de um sentido negativo, já que deflagra os problemas constantes do sistema escolar. Nesse sentido, falar em fracasso escolar não tem sido um tema atraente entre os profissionais da educação, porém ao se abordar o sucesso, resolveria o problema? (Arroyo, 2008).

Pode-se dizer que o fracasso é uma das questões mais preocupantes da educação pois, pode resultar na evasão escolar dos estudantes, se caracterizando como um dos temas que suscita maior preocupação, tanto a nível nacional como internacional (Recio & López-Gil, 2018). De acordo com a comissão europeia (European Commission, 2011) para o estudo da evasão escolar em países europeus, as consequências do fracasso afetam as pessoas em suas vidas, reduzindo suas chances de participar integralmente das dimensões sociais, culturais e econômicas da sociedade, levando à situações de exclusão e impactando o bem-estar e saúde das crianças e jovens.

Copyright © The Author(s).

This is an open-access paper published by the Instituto Federal Goiano, Urutaí - GO, Brazil. All rights reserved. It is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License.



No Brasil e, em países da América Latina, a situação do fracasso é ainda mais grave e vem sendo estudada por importantes autores como Patto (2010) que buscaram desmistificar a questão já na década de 90, visando a superação da visão culpabilizadora do aluno carente culturalmente e vítima da pobreza como determinantes dos problemas de aprendizagem. A produção teórica que acompanhou as reflexões da autora, tornou possível vislumbrar novas possibilidades de análise para as dificuldades de aprendizagem e para novas discussões sobre atuações, tanto da psicologia, quanto da pedagogia.

Desde então, pesquisas importantes (Ribeiro, 1991, Leon & Menezes-Filho, 2002, Esteban, 2009) e recentes sobre o tema (Souza, 2017, Paulilo, 2017, Vázquez-Recio & López-Gil, 2018) chamam a atenção para a necessidade de uma compreensão complexa do fracasso escolar sobre a qual se faz necessário superar a polarização da crítica ao aluno ou à escola como causadores exclusivos do “problema”. Além disso, parte-se do ponto de vista macrossocial do sistema à análise de casos individuais, que tem inspirado pesquisas e evidenciado os vários níveis da transversalidade do problema.

Do ponto de vista teórico, o fracasso escolar vem sendo entendido como um fenômeno multidimensional já que as causas são múltiplas e não estão limitadas às condições da pessoa ou ambiente, tomados de forma dicotômica ou isolados (Patto, 2010, Pezzi, Donelli & Marin, 2016). Sob essa perspectiva, se torna relevante que a instituição educativa como um todo, os aspectos relacionais dos profissionais da escola com os alunos e os posicionamentos dos professores sejam problematizados. Essa percepção ampliada e multicausal tem permitido também compreender que o fracasso escolar e a (não) aprendizagem são processos longitudinais que evoluem de dificuldades iniciais, e que são produzidos nos cenários concretos como um fenômeno que se desdobra em múltiplos outros problemas, ao longo do tempo.

Para além do tema do fracasso na educação, também é importante questionar o espaço que a psicologia vem ocupando neste problemática. Tradicionalmente, e de modo hegemônico, no histórico da psicologia na escola este espaço vem sendo reconhecido como uma “prática de sintoma” em que o foco recai sobre os sujeitos detentores de transtornos e déficits. Para elucidar tal situação, Batista e Tacca (2015), estudando os cenários das escolas brasileiras, evidenciam que, com frequência, os professores, ao falarem de suas turmas as caracterizam como sendo compostas por “30 alunos e 3 TDAH¹” ou “28 alunos e

2DM”. Tais expressões reduzem e substituem as pessoas à siglas, destituem seus nomes despersonalizando-os e designam os transtornos ao invés de evidenciarem as qualidades das pessoas e grupos. Isso evidencia a psicologia em sua prática, em função do sintoma: o aluno passa a ser reconhecido pelo que lhe falta, pela sua necessidade educacional especial, e não pelas suas possíveis potencialidades que poderiam ser desenvolvidas pelo contexto escolar. Tal repetição tende a obstaculizar a produção de novos sentidos sobre os espaços educativos, tanto pelos profissionais da escola, quanto pelos alunos. (Heckert & Barros, 2007, Benevides & Passos, 2005)

De forma recorrente, o diagnóstico tem servido como uma “muleta” que justifica o baixo desempenho escolar ou que define o desenvolvimento atípico. Ocorre então, uma constante busca por patologias orgânicas que podem ser medicadas e supostamente resolvidas. Naturalmente, além da busca pelo diagnóstico, as investigações se direcionam a fim de buscar no contexto, as entidades responsáveis pelo baixo desempenho escolar. Estes padrões demonstram a validação de investigações de caráter médico para um problema de origem eminentemente social (Collares & Moysés, 1997). Isso pode ser reforçado por algumas práticas “psi” na educação que funcionam em busca de sintomas e “faltas” no desenvolvimento dos alunos. Além disso, tal prática parece relacionada ao que problematiza Illich (1975) sobre a iatrogênese na qual os efeitos causados pela patologização e medicalização levam a uma condição de perda de autonomia e de agência sobre a própria vida. (Illich, 1975, Raad, 2007).

Dessa forma, o aluno passa a ser reconhecido pela escola como uma pessoa que se desenvolve com falta de possibilidades, e a escola tende a não pensar em alternativas e tipos diferentes de aprendizagem dos alunos. A educação e a psicologia, passam então a prezar por questões técnicas em detrimento do entendimento teórico e reflexivo sobre questões concretas vivenciadas nos contextos.

Além disso, a questão da aprendizagem tem que ser entendida de forma diferente do acúmulo de capacidades de responder à testes e provas escolares, pois aprender não é um processo linear ou vinculado somente ao aparecimento de respostas dos indivíduos como habilidades frequentes (Campolina & Mitjans Martínez, 2013). Ao contrário, a aprendizagem é uma dimensão complexa do processo constitutivo e humanizador do ser humano que se configura não apenas no espaço da escola, mas que é compartilhado por diversas outras experiências e produções subjetivas que acompanham o seu próprio processo de desenvolvimento.

Para a teoria histórico-cultural, a partir dos estudos e pesquisas de seu importante precursor Vygotsky, a aprendizagem e desenvolvimento são compreendidos como processos que se entrelaçam e se

¹ A Sigla TDAH designa o Transtorno do déficit de atenção e Hiperatividade. A sigla DM significa a Deficiência Mental. O TDAH tem sido um dos mais diagnosticados na atualidade, sendo pauta de debates científicos sobre o hiperdiagnóstico e a medicalização na Educação em países como o Brasil.

afetam mutuamente, em que a aprendizagem promove o desenvolvimento do indivíduo como um ser participante e produtor da cultura. Essa proposta teórica rompe com uma visão simplificadora e dicotômica da aprendizagem em termos de somatório de capacidades e passa a identificá-la em íntima relação com o desenvolvimento do indivíduo, que é sempre situado e constituído por suas condições históricas e culturais.

Sob o ponto de vista crítico, estes aspectos são problematizados neste estudo a partir do referencial da teoria cultural-histórica da subjetividade. Esta teoria assume como uma de suas bases as ideias de Vygotsky e outros psicólogos russos que enfatizaram o humano imerso em um contexto histórico cultural e o caráter gerador da psique. Esta teoria que vem sendo desenvolvida pelos autores e seus colaboradores há mais de vinte anos e assume como conceito fundamental que a subjetividade humana é uma questão essencial dentro da psicologia e que faz interface também com as ciências sociais e a educação. Isso porque a subjetividade deixa de ser compreendida como o mundo interno e íntimo do indivíduo para ser entendida com uma produção e expressão constante, dinâmica e fluída do simbólico e do emocional que caracteriza e constitui, simultaneamente, os sujeitos humanos e os espaços sociais (González Rey, 2003). A partir desse referencial se compreende também que a emoção não está à parte dos processos mas é constitutiva da dimensão ontológica da subjetividade.

Deste modo, a subjetividade não é uma entidade que paira sobre as pessoas e sobre os grupos sociais. Os indivíduos não são espectadores ou assimiladores passivos dos seus contextos de vida. Este aspecto é essencial para compreendermos as pessoas como ativos, produtores de sua realidade e de suas vivências. Sob este ponto de vista, se torna fundamental conhecer como os indivíduos e grupos, em seus cenários de vida, de forma dinâmica, simbolizam e produzem emoções *sobre e a partir* de suas realidades vividas. Nas palavras na teoria, seria compreender a forma como se configuram as experiências das pessoas a partir da geração de sentidos subjetivos, onde a lógica configuracional a partir das produções de sentido individuais e da subjetividade social, compõem a trama onde funciona o campo relacional.

A partir do pensamento da Teoria cultural-histórica da Subjetividade rompe-se com a lógica normativa sobre o desempenho escolar a partir dos resultados e das aparências dos comportamentos (Mitjans Martínez & González Rey, 2017). Em nossa perspectiva, o cenário educativo deve ser um ambiente provedor de situações sociais do desenvolvimento que possibilitem momentos de desenvolvimento humano, em suas múltiplas facetas. Dessa forma, a escola deixaria de ser um ambiente onde se reproduz conhecimento, e deveria levar em consideração uma

prática educativa dialógica, onde a expressão dos alunos e professores caminharia a fim de produzir novos espaços de inteligibilidade no trabalho pedagógico que favorecessem a produção de conhecimentos e geração de novas ideias.

A partir desses princípios, os contextos socioinstitucionais onde a pessoa se relaciona integram o seu processo de desenvolvimento, provendo situações onde a tensão entre a subjetividade social e individual promovem novos posicionamentos pessoais e novas zonas de sentidos. Assim, a escola, reconhecida como um contexto socioinstitucional presente na vida da maioria das crianças e adolescentes, têm a possibilidade de fazer parte de seu desenvolvimento como pessoa. (Campolina & Lopes de Oliveira, 2012).

Considerando as ideias basilares desse referencial, conceitualizamos o fracasso escolar como algo que é multideterminado e complexo, não podendo ser determinado ou solucionado por relações causais. Assim, o aluno não é ser um mero internalizador ou “seguidor” de regras proporcionadas por contingências ambientais e passa a ser compreendido como um agente ativo no vivido, um núcleo gerador de sentidos subjetivos, a partir de suas experiências. Os processos da não-aprendizagem, as dificuldades do aprender e o fracasso escolar não estariam circunscritos às incapacidades dos alunos, mas implicam ao aparecimento de vivências do contexto escolar que não são favorecedoras de desenvolvimento psicológico e subjetivo e, que de forma constante e frequente, não promovem a superação destas situações.

Diante dos aspectos e problematizações levantados, o estudo teve como objetivo compreender como está configurada a vivência singular do aluno a partir de um olhar crítico da trama que envolve o fracasso escolar. Isso implicou em conhecer a relação entre a aprendizagem na sua dimensão subjetiva e a experiência singular da pessoa, buscando superar o olhar causal e individualizante sobre o fracasso escolar e patologizante sobre o diagnóstico, além de problematizar o papel reprodutivo que a psicologia exerceu nesse contexto.

METODOLOGIA

O método deste trabalho foi orientado pelos princípios da Epistemologia Qualitativa (González Rey 1997, 2005), que se guiam por preceitos fundamentais para o estudo dos fenômenos subjetivos da pessoa e dos grupos sociais, proposta esta que vincula a teoria, a epistemologia e o método. Nas palavras dos autores González Rey e Mitjans Martínez (2016, p. 09):

A Epistemologia Qualitativa envolveu o desenvolvimento de um tipo construtivo-interpretativo de pesquisa qualitativa que enfatizou o desenvolvimento de modelos

teóricos como objetivo principal da pesquisa [...]. Opta por uma epistemologia dialógica orientada para a transformação do participante no sujeito da investigação. (Tradução livre)

Assim, tal proposta se baseia em três princípios interconectados: 1) o conhecimento deve ser reconhecido em seu caráter construtivo interpretativo, 2) a pesquisa é um meio conversacional e dialógico e 3) a valorização do singular como fonte legítima de produção do conhecimento científico. Tais princípios se expressam nas opções metodológicas e na trajetória construída na pesquisa, como a relação entre os instrumentos escolhidos e participantes selecionados, a postura do pesquisador e o processo de construção e interpretação das informações.

Um aspecto central deste estudo é o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que nos conduz a pensar o conhecimento como uma produção humana e não como uma apropriação linear da realidade estudada (Gallert & cols., 2015). A metodologia construtivo-interpretativa define a ação da pesquisa como sendo simultaneamente teórica e dialógica, na qual a teoria alimenta os processos de construção da informação no campo e, de forma simultânea, tencionam os aspectos teóricos elaborados pelo pesquisador.

Assim, o momento empírico a partir desse referencial é compreendido como um sistema relacional onde o pesquisador entra constantemente em contato com o participante, o que permite o desenvolvimento de novas tramas relacionais quando ambos são agentes ativos do diálogo. Tomando como base o segundo princípio, a dialogicidade é a via fundamental de expressão e produção dos indicadores da pesquisa e assim, compreendida pela teoria da subjetividade com um processo que envolve sempre agentes ativos em diálogo.

O terceiro princípio coloca a legitimação de casos singulares como instância de produção do conhecimento científico. Assim, entendemos que a construção singular de sentidos pela pessoa pode ser considerada como conhecimento científico produzido dentro do contexto da pesquisa. Os casos singulares são legítimos como conhecimento científico sobre os processos humanos complexos, pois permitem aprofundar o conhecimento gerado, possibilitando conhecer as diferentes formas de articulação do individual e do social que constituem os múltiplos cenários concretos da realidade humana (González Rey, 2005, González Rey & Mitjans Martínez, 2017). O singular nesta proposta não é somente o caso único que exemplifica discursos ou narrativas, mas é a expressão complexa do humano na sua qualidade subjetiva.

O conhecimento é produzido na pesquisa a partir de construções que são elaborações sintéticas e provisórias do pesquisador que assumem significado

norteadas pelas perguntas e objetivos da pesquisa. Do ponto de vista das análises, assim são elaborados os indicadores que representam o conhecimento produzido criativamente pelos pesquisadores que partem das informações e construção de hipóteses e modelos teóricos da pesquisa, sempre em diálogo produtivo com a teoria. A construção de um indicador, no decorrer de uma pesquisa, depende das relações estabelecidas entre o pesquisador e seus participantes, de forma que cada momento de conversação promova um novo momento de construção de indicadores, a fim de se acessar as produções subjetivas do participante no contexto do vivido.

A pesquisa desenvolvida se baseou nestes princípios e além disso, assumiu uma visão crítica sobre o fracasso escolar. O campo escolhido, os momentos no campo e as opções metodológicas se orientaram por estes pressupostos, em que o pesquisador assume um papel crítico diante do problema investigado, uma postura ativa no cenário relacional com os participantes e toma decisões metodológicas baseadas na problemática da pesquisa e na compreensão teórica. As informações não são somente descrições da realidade trazida pelos participantes, mas ganham importância nas construções e interpretações durante a pesquisa permitindo que se produzam ideias e reflexões que ampliam a compreensão e geram maior sensibilidade e inteligibilidade sobre o tema.

Cenário da pesquisa, instrumentos e participantes

O campo da pesquisa foi então desenvolvido em uma escola pública escola da rede pública do Distrito Federal – Brasil, localizada em um bairro de classe média alta. Essa escola atendia majoritariamente alunos moradores da periferia desse bairro, e abarca as séries do segundo ciclo do ensino fundamental tendo alunos das mais diversas idades em decorrência do grande número de alunos que foram retidos na mudança de série (09 a 17 anos).

Os participantes da pesquisa foram dois pré-adolescentes com idades entre 9 a 13 anos, estudantes identificados pela equipe de coordenação da escola como não tendo o desempenho esperado e satisfatório no contexto escolar. Um dos critérios foi a dificuldade de aprendizagem reconhecida pelo professor, ou ainda indicações de baixo rendimento, relacionado às notas nas provas aplicadas em diferentes disciplinas escolares. Também participaram da pesquisa, a psicóloga e a diretora da escola.

Durante o período letivo, ao longo de cinco meses (julho à dezembro), o pesquisador fez visitas periódicas e frequentes à escola, participando de conversas entre os professores, conselho de classe para avaliação dos alunos pelos professores, de alguns

momentos em sala de aula, quando permitido pelos professores, e de vários momentos de intervalo com professores e alunos, onde foram desenvolvidas a maior parte das conversações com os alunos.

Vale mencionar que o estudo dos processos subjetivos de um ambiente complexo como a escola, passa a acontecer quando nos relacionamos com as pessoas ali presentes. Então, a fim de evidenciar o processo da pesquisa em seu caráter comunicacional e dialógico o pesquisador manteve vínculo com algumas pessoas da escola para compreender e dialogar sobre os processos que já estavam configurados naquele contexto. Essa dinâmica de funcionamento escolar era tida e nomeada pelas pessoas representantes desse contexto como “a realidade da escola”.

Por razões epistemológicas e metodológicas explicitadas acima, foi utilizada a dinâmica conversacional, instrumento essencial dentro da proposta da Epistemologia Qualitativa. Tal instrumento se pauta pelo fluxo ativo de conversação entre pesquisador e participantes, pela expressão singular visando que o participante se sinta à vontade para compartilhar suas experiências e o modo como produziu sentido a partir do que foi vivido. Nesta dinâmica, o pesquisador não está centrado em receber respostas que se encaixam em categorias pré-definidas de perguntas pré-elaboradas, mas leva em conta a legitimação da singularidade do participante.

Também foi utilizado como instrumento, o recurso complemento de frases, que são frases curtas que funcionam como indutores, as quais o participante completa de forma escrita livremente. Assim, afirma González Rey (2005, p.139) “conteúdo está mais associado a sentidos subjetivos de procedência distante e diferente que ao conteúdo explícito que, na aparência, une as expressões diferentes.”

Na escola onde foi realizada a pesquisa, o momento da dinâmica conversacional ocorreu inicialmente em grupo. O objetivo foi identificar se um participante, descrevendo sua vivência, poderia provocar os demais a fazerem o mesmo e a comentarem a vivência dos outros. Também estes momentos foram intencionalmente criados para gerar um espaço relacional e de comunicação entre pesquisador e participantes selecionados, configurando um cenário social para a pesquisa.

Posteriormente, foram realizadas dinâmicas conversacionais individuais com dois participantes, totalizando quatro encontros formais com cada um deles. O momento de aplicação do complemento de frases ocorreu de forma individual, o que se justificava pela complexidade das zonas de sentido subjetivo que cada um dos indutores poderia gerar nos participantes. Este recurso possibilitou compreendermos o sentido que as expressões selecionadas tinham na vivência dos participantes.

Com a intenção de explorar a questão da psicologia, foi também estabelecido um diálogo com

uma profissional de psicologia atuante no contexto escolar visando compreender a visão dela, em parte representada e compartilhada pelas outras pessoas da instituição, sobre a questão das dificuldades de aprendizagem. O pesquisador realizou dinâmicas conversacionais com a psicóloga da escola, e junto a ela, selecionou os alunos tidos por elas e pelos demais profissionais da escola (professores), como alunos que fracassaram em termos de desempenho nos processos de aprendizagem.

Para os objetivos deste artigo, serão focalizados os diálogos desenvolvidos pelo pesquisador com um dos estudantes, com a psicóloga e a diretora da escola. Os trechos trazem informações que serão elencadas na construção interpretativa do problema e a construção da análise de um dos casos específicos que compôs a pesquisa, o qual chamaremos de Pedro (nome fictício). O caso selecionado para o presente estudo foi escolhido em decisão conjunta com o pesquisador, a psicóloga e diretora da escola. Expressa na visão dos atores escolares, um caso consolidado de fracasso escolar. Normalmente, quando se referiam a este estudante, a psicóloga e a diretora o tratavam como “*caso perdido*”, denotando uma situação impossível de ser revertida. Também vale comentar que o pesquisador e o participante Pedro estabeleceram um vínculo durante a pesquisa de campo na escola, o que favoreceu a expressão do participante acerca de suas produções subjetivas.

Dados específicos sobre o caso: Pedro tem 13 anos e já está retido pela terceira vez no 6º ano do ensino fundamental. Seus colegas de sala têm entre 9 e 11 anos. Pela relação idade-série ele deveria estar cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, que é o ano final deste nível escolar. Pedro não possuía até o momento da pesquisa nenhum laudo mesmo já tendo sido realizada uma avaliação psicológica. No entanto, a psicóloga afirmava que ele possuía um possível diagnóstico e que poderia ser uma avaliação equivocada.

Para a construção dos indicadores sobre o caso, em relação ao problema investigado, é importante evidenciar que o pesquisador teve vários momentos informais com esse participante tais como intervalos entre aulas a fim de que o diálogo entre os dois fosse o mais fluído possível. Para as análises que seguiram o processo construtivo-interpretativo da pesquisa é importante ressaltar que, para tal construção, o pesquisador precisou ter intimidade com a teoria que foi basilar para a pesquisa, além de domínio dos instrumentos metodológicos. Também foi fundamental, para orientar todo o curso da pesquisa, entender o processo de construção de indicadores, onde o indicador é uma suspeita do pesquisador a respeito de um processo que se configura ao longo da pesquisa. Dessa forma, a construção dos indicadores, no momento das conversações, ficou amparada teoricamente por um conjunto de ideias e foi se

tornando possível e mais evidente para os pesquisadores.

Em termos de procedimentos éticos, a presente pesquisa cumpriu os cuidados previstos pelas normas éticas da pesquisa com seres humanos, passando pela aprovação pelo Comitê de Ética da instituição acadêmica. Além disso, foram utilizados termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o termo de aceite institucional.

ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO: O CASO DE PEDRO

Para o escopo deste artigo serão agora apresentados os trechos de conversação articulando as informações que ganharam significado no conjunto de informações advindas dos instrumentos, (dinâmicas conversacionais, complemento de frases, além de informações do cotidiano da escola registradas durante a pesquisa).

Os trechos apresentados são extratos de diálogo expressos na conversação entre o pesquisador, o aluno, a diretora e a psicóloga da escola. Neste tópico, serão explorados alguns trechos de conversação e o uso do complemento de frases com o aluno do caso analisado neste estudo. As informações, sua articulação e complementação, permitiram a elaboração dos indicadores como momentos de produção de informação que se legitima pela sua própria construção temática, a partir do objetivo da pesquisa, de compreender a vivência subjetiva do aluno a partir de um olhar crítico da trama que envolve o fracasso escolar.

No momento da conversação em que foi produzido o trecho abaixo, Pedro (aluno do caso) estava realizando uma tarefa da sala de aula e não conseguia finalizá-la. O diálogo segue:

Pedro: “não consigo mais fazer, ela disse que eu não ia conseguir...” (fez referência a sua professora)

Pesquisador: “mas ela não disse isso, Pedro, eu lembro até de você ser elogiado”

Pedro: “eu sei, mas se eles gostassem mesmo de mim eu já teria passado, eu só quero viver minha vida fora daqui, nem sei por que eu venho a escola.”

O primeiro aspecto que fez parte da análise construtiva-interpretativa é que Pedro deixa claro que o mais importante é viver a vida *fora da escola*, evidenciando que esse contexto não participa de outras instâncias de sua vida. Na conversação, Pedro faz referência ao que ele entendeu do que a professora disse, mas o pesquisador que presenciara tal situação o tensiona apresentando uma visão oposta ao que ele compreendeu. O que está em jogo aqui não é somente a percepção diferente do que a professora pode ter comentado sobre ele (o aluno), mas o cenário subjetivo experimentado por Pedro. No momento da produção

de uma tarefa, pode ser representativo um certo desconforto que o estudante parece experimentar subjetivamente por não conseguir fazer o que lhe é demandado pela escola, o que aparece relacionado à uma crença em suas incapacidades.

Levando em consideração que os processos subjetivos são simbólicos e emocionais, podemos considerar que a partir do momento que as emoções geradas pelas experiências em determinado ambiente não são configuradas de maneira positiva, ou quando não ocorre envolvimento emocional com o contexto, é grande a chance de que não mobilizamos processos subjetivos que nos impliquem nesses ambientes.

Esse diálogo permite a produção do indicador de falta de relação afetiva geradora com a escola, configurado pelo mal-estar e falta de interesse pelo contexto escolar. Parece que a escola não está integrada a um sistema vivo de relações e busca de sentido para a vida. Nessa situação, que parece ser vivida com frequência no espaço educativo, vemos como o estudante não é reconhecido pelas suas potencialidades, mas pela forma como são simbolizadas suas incapacidades, o que pode se converter em um grande obstáculo na produção de novos sentidos (Heckert & Barros, 2007, Benevides & Passos, 2005).

Os momentos de conversação reforçaram a necessidade de utilizar o complemento de frases como forma de compreender melhor as produções subjetivas de Pedro. No complemento, diante de alguns dos indutores apresentados no instrumento, esta foi a produção do participante: “Quero saber (indutor) – muitas coisas, “No futuro (indutor) – quero ser professor.”

Na realidade, ele quer saber e aprender *muitas coisas*, e o mais surpreendente, tem vontade de, no futuro, *ser professor*. Essas produções do participante no complemento de frases, expressaram uma outra face da configuração subjetiva do participante em relação à escola e aos processo de aprendizagem. Sendo o complemento de frases um recurso que permite a produção de informações sobre diferentes campos da vida do participante, importam na análise desse instrumento, tanto o conteúdo expresso, quanto as articulações que vão sendo possíveis com outras informações advindas de outros instrumentos. Para explorar as informações relevantes, o uso do complemento gerou o seguinte diálogo:

Pesquisador: “Pedro, eu li o complemento e fiquei me perguntando, você tem mesmo vontade de ser professor? Consegue me explicar?”

Pedro: “pior que tenho (risos). Tenho vontade de ser professor para quando eu tiver um aluno como eu, não fazer o mesmo que eles fazem comigo.”

Nesse momento, as colocações no diálogo geram no pesquisador certo espanto pelas

contradições nas vivências de Pedro. Apesar de querer viver *a vida fora da escola*, ele demonstra vontade de voltar a ela futuramente e ser um *professor diferente* dos que ele acredita ter hoje. Sua expressão contraditoriamente ao anterior, não o remete a romper o vínculo com a escola com atitudes negativas. Pelo contrário, ele deseja saber e conhecer, algo que representa a identidade profissional do ser professor e idealiza agir de forma diferente no contexto que acaba sendo submetido.

Um aspecto importante advindo das informações registradas pelo pesquisador durante às aulas, é que foi possível observar várias situações que ele ajudava a professora a pegar os materiais e a organizar as atividades propostas. Nesse sentido, do comportamento visível, os professores o veem como um bom aluno. Ele não fala muito na sala, não atrapalha e ajuda quando é solicitado. Também do ponto de vista aparente, pode-se problematizar a visão que os professores podem desenvolver a respeito do aluno que assume a postura de ajudante, pois, em suma, ele cumpre o estereótipo de que um bom aluno. Em termos disciplinares, é que aquele que se coloca passivo às orientações do professor.

No entanto, a subjetividade não se expressa diretamente pelos comportamentos da pessoa (González Rey, 2007, Mitjáns Martínez & González Rey, 2017), mas na integração dos sentidos gerados e expressões nas vivências atuais. É como um microcosmo singular onde as experiências são vividas e geradas. Nesse sentido, a complexidade do processo de aprendizagem aparece não apenas configurada por experiências diretas vividas apenas em sala de aula, que poderiam *a priori* ser entendidas como negativas. Denota, no entanto, que outras produções subjetivas entram em cena e mediatizam o processo de desenvolvimento da pessoa.

Advinda dessa compreensão complexa, que vai além do aparente e no conjunto das expressões de Pedro, pode-se construir um indicador da forma como ele configura subjetivamente o ambiente escolar. Nesse seguimento de diálogo acima, fica evidente um momento de agência por parte dele. Ele não rompe com a lógica normativa escolarizada, mas encontra um caminho dentro desse sistema para poder imaginar ser diferente do que ele vivencia no seu dia-a-dia.

Para circunscrever a trama subjetiva em que Pedro participa, apresenta-se um trecho de diálogo entre o pesquisador e a psicóloga da escola que tem o nome fictício de Carla. Ela acreditava que Pedro possivelmente tinha uma deficiência intelectual (DI). A psicóloga e a diretora da escola referiram também que ele seria novamente submetido a uma avaliação psicológica, para se investigar de forma mais clara o motivo do baixo desempenho escolar apresentado por ele. Esse diálogo foi desenvolvido no momento inicial

do campo da pesquisa, onde o pesquisador apresentava como funcionaria a pesquisa na escola:

Pesquisador: “então Carla, em linhas gerais esse é meu projeto, discutir o fracasso escolar a partir da vivência dos alunos. Seria bom me aproximar deles, participar das atividades e conseguir criar um vínculo para poder conversar.”

Carla: “entendi... acho que a escola precisa muito desse tipo de projeto. Então você vai trabalhar com os alunos laudados, né?”

O primeiro aspecto relevante é que o termo “laudado” tem sido utilizado em vários momentos nos cotidianos das escolas, de modo geral, para designar os alunos que passaram por alguma avaliação psicológica e possuem laudos de transtornos e déficits. Nesse trecho, a psicóloga apresenta sua compreensão sobre o caráter investigativo da pesquisa, no qual abordar os alunos com dificuldades significa trabalhar com aqueles que têm o diagnóstico e o laudo, que funcionam, de alguma forma, como explicação para dificuldades de aprendizagem e desempenho ruim na escola. Deste trecho, podemos depreender e significar a forma como a psicóloga representa o laudo, ou seja, como algo que necessariamente causa a dificuldade de aprendizagem e que, finalmente, justifica e atesta o fracasso escolar. Em outro trecho a psicóloga fala sobre o seu trabalho na escola:

Carla: “Oriento meu trabalho pelos parâmetros da secretaria, falo com os alunos quando existe demanda, não costumo entrar em sala essas coisas, acho que isso mais atrapalha que ajuda, né? É complicado... principalmente pela demanda que temos que fazer avaliação psicológica.”

O trabalho do psicólogo escolar acontece apenas quando existe demanda dos alunos ou quando é necessário fazer uma avaliação psicológica. Isso demonstra que a concepção do trabalho do psicólogo escolar é imediatista, já que nesse contexto específico não existem projetos a longo prazo ou atividades para promover um espaço diferenciado de ações e relações de ensino e aprendizagem, que envolvesse qualitativamente os professores e alunos. A partir das informações presentes nestes dois trechos podemos produzir um indicador da representação dominante sobre o papel da psicologia na escola: uma prática avaliativa que se entremeia à problemática da (não) aprendizagem e do fracasso escolar. O trecho ainda permite construir o indicador de uma representação contraditória entre a clínica e a escola, pois, apesar de existirem orientações específicas para o trabalho institucional e preventivo da psicologia escolar no contexto do DF (GDF, 2010), a psicóloga entra em contato com o aluno apenas quando se acredita que existem demandas para uma avaliação psicológica.

Articulando a trama subjetiva em que Pedro está inserido, podemos analisar como ele emerge com

um aluno desacreditado em seu potencial de aprendizagem, a ponto de entidades do meio escolar solicitarem um diagnóstico que justificasse sua (não) aprendizagem. Fica evidente, pelo que foi trazido na análise e construção da informação, que Pedro, para além da capacidade ou vontade de continuar aprendendo, pensa criticamente sobre sua vivência no contexto escolar a ponto de querer, ele próprio, se tornar futuramente um professor, cujo papel seria diferente do que experimenta subjetivamente na sua relação com a escola.

A articulação das informações e as questões trazidas pelo caso de Pedro, nos permitem construir teoricamente uma hipótese sobre uma prática patologizante que permeia a atividade da profissional de psicologia e que atinge diretamente o aluno. Nesse sentido, percebemos que a psicologia é também responsável por propagar a atuação pelo modelo biomédico, buscando explicações orgânicas em detrimento de compreender o aluno em seu processo de aprendizagem singular e desenvolvimento humano. Além disso, não aparece na expressão dos diferentes participantes e segmentos dos atores escolares, nenhum questionamento sobre a qualidade do trabalho pedagógico, sobre os métodos de ensino e o papel do professor.

A seguir, apresentamos um momento de diálogo entre o pesquisador e a diretora da escola, Sra. Paula. Esse momento dialógico ocorreu quando a relação entre o pesquisador e a escola já estava mais próxima, o que tornou a conversa mais fluida e dinâmica e permitiu a emergência de informações sobre aspectos fundamentais a respeito da subjetividade social da escola.

Pesquisador: “Sra. Paula, o que eu tenho me perguntado aqui na escola é por que esses alunos que estou acompanhando apresentam tantas dificuldades de aprendizagem. Gostaria de ouvir o que você pensa sobre isso”

Sra. Paula: “Olha, pra mim é muito claro. A gente atende alunos da periferia, que não tem condições e são muito carentes. A verdade é que a dificuldade deles está fora da escola; aqui é como se fosse um refúgio para eles. Olha o Pedro que você está trabalhando: ele já reprovou quatro vezes, e não tem um diagnóstico. Então isso com certeza deve fazer parte das coisas que ele vive fora daqui.”

Fica evidente neste trecho que a diretora da escola declara uma preconceção em relação às condições de aprendizagem e a procedência dos alunos. Possivelmente, sem uma reflexão crítica, ela enfatiza como um fator causal a carência e a vulnerabilidade de condições dos alunos e suas famílias. Não se pode negar como a vulnerabilidade econômica e social pode desencadear muitas situações de risco de evasão da escola, mas ao mesmo tempo, vale problematizar que, com tal posicionamento, corre-

se o risco de reproduzir um preconceito em relação aos alunos, como se este fato fosse um fator decisivo para a ocorrência das dificuldades de aprendizagem, ou que isso fosse uma influência direta para desencadear comportamentos considerados inadequados.

Nesse trecho de informação aparece também a forma como a diretora não reconhece a pessoa no lugar de produção e ainda coloca o sujeito determinado por sua condição objetiva. É possível produzir um indicador de causa-efeito entre falta de “condições adequadas” e as dificuldades de aprendizagem, o que articula um aspecto problemático da subjetividade social que se expressa nos posicionamentos da diretora. A partir disso, podemos pensar sobre a forma como, a partir do que expressam os profissionais da escola, persiste a compreensão limitada e limitante de que as vivências externas às pessoas acabam por determinar seus comportamentos, em relação ao momento atual.

Vale problematizar que esse tipo de posicionamento mostra a forma como a escola não tem reconhecido a capacidade geradora de seus estudantes. Torna-se fundamental questionar mais uma vez o papel que vem cumprindo a escola - como um meio socioinstitucional que se baseia em um discurso humanizado, mas que em suas práticas preza pela padronização e normatização do processo de aprender. (Mundim, 2017). No mesmo sentido, problematiza Illich (1975): “o aluno é desse modo escolarizado a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência e fluência no falar com a capacidade de viver algo novo.”

Finalmente, a partir dos significados construídos a partir destas informações e dos indicadores elaborados, foi possível gerar a seguinte hipótese central: a vivência do fracasso escolar decorre da trama que envolve a subjetividade individual do aluno e a subjetividade social da escola, no qual as vivências transitam por um constante mal-estar em relação a esse contexto, e por momentos em que foi retirada do aluno, a possibilidade de emergir como agente ou sujeito, dando lugar ao laudo diagnóstico. Pedro, assim como outros tantos, têm na sua história escolar um diagnóstico que toma o lugar da produção singular, apagando seus processos pessoais e não constituindo como ativo na experiência do aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante pontuar que a presente pesquisa foi fundamentada a partir dos princípios da Epistemologia Qualitativa e da Teoria da Subjetividade, evidenciando o caráter gerador da pessoa, que não é determinada de forma direta ou causal pela situação objetiva. É importante apontar que, no escopo desse estudo, foi possível identificar a capacidade geradora do sujeito, posto que em suas vivências mobiliza a produção de sentidos subjetivos

que tomam forma em diversas configurações subjetivas constituídas de forma complexa e contraditória nos espaços sociais.

Para as finalidades do discurso médico e “*psi*”, vale também comentar que os laudos com os diagnósticos trazem a caracterização do transtorno, mas segundo a legislação que rege o trabalho educativo das escolas brasileiras, os alunos com laudos passam a ter direitos específicos. Isso a princípio favoreceria a sua inclusão e a aprendizagem com turmas reduzidas e aulas em salas de apoio nas escolas. Acreditamos, porém, que as questões apresentadas neste estudo alimentam qualitativamente a discussão sobre a forma problemática e limitante como o diagnóstico se insere no contexto educativo, o que justifica uma parte importante do processo do fracasso escolar.

Sendo assim, entendemos que o fracasso escolar não é um fenômeno que pode ser compreendido e enfrentado a partir de uma compreensão casuística e unilateral sobre o aluno. É preciso que se desenvolvam argumentos fundamentados contra a banalização do diagnóstico e que as pessoas, nos diferentes lugares sociais que ocupam, desenvolvam um compromisso com uma prática de tensionamento diante da forma hegemônica de funcionamento do sistema escolar. Por fim, acreditamos que o presente estudo buscou alimentar as discussões críticas sobre o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem e sobre práticas normativas de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2008). *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento de educação básica*. Brasília: Em Aberto.
- Benevides, R., & Passos, E. (2005). Humanização na saúde: um novo modismo? *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 9(17), 389-406.
- Campolina, L. de O., Mitjans Martínez, A. (2013). A escola na sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites da inovação na Educação. In: E. Tunes (org) *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E- papers.
- Campolina, L. O., & Oliveira, M. C. (2012). Aspectos semióticos da transição infância-adolescência: o contexto da escola. *Psicologia Argumento*, 30 (70), 537-546.
- Esteban, M. T. (2009). Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 123-134.
- European Commission. (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels, Belgium: Author.
- Gallert, A. Z., Loureiro, D. G., Silva, M. D., & Souza, R. C. (2011). Subjetividade na pesquisa qualitativa: uma aproximação da produção teórica de González Rey. Brasília, DF, Brasil.
- González Rey, L. F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, L. F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F., Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.
- González Rey, F., Mitjans Martínez, A. (2017). Subjetividade: teoria, epistemologia e método. *Campinas: Alínea*
- Governo do Distrito Federal. (2010). *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: SEDF.
- Heckert, A. L., & de Barros, M. B. (2007). Fracasso escolar: do que se trata? *Psicologia e educação, debates “possíveis”*. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*, (25), 109-122.
- Illich, I. (1975). *Expropriação da Saúde - Nêmesis da Medicina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Leon, F. L., & Menezes-Filho, N. A. (2002). Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico*, 32(3), 417- 452.
- Mijtáns Martínéz, A., & González Rey, F. L. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Meira, M. E., & Antunes, M. A. (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A., & Collares, C. A. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 63-89.
- Mundim, J. de F. (2017). *A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos? Tese de Doutorado*. Universidade de Brasília, Brasil.
- Patto, M. H. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paulilo, A. L. (2017). A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1252-1267.
- Pezzi, F. A. S., Donelli, T. M. S., & Marin, A. H. (2016). School Failure in the Perception of Adolescents, Parents and Teachers. *Psico-USF*, 21(2), 319-330.
- Raad, I. L. F. (2007). *Deficiência como iatrogênese: a medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento*. Dissertação (Mestrado em Educação). 83 p. Universidade de Brasília, Brasília.
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5(12), 7-21.
- Souza, J. M. (2017). *Escola! Cuidado crianças: o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasil.
- Vázquez-Reco, R. & López-Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes “si sistema” y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230094.

To cite this paper:

Mori, V. D., Cordeiro, V. P. M., Campolina, L. O. (2020). A tecitura das produções subjetivas implicadas no fracasso escolar e a problematização da psicologia na escola. *Multi-Science Journal*, 3 (Special issue: CIAIQ 2019), 3-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.33837/msj.v3i2.1261>