

EXCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS POBRES: A ATUALIDADE DA OBRA A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR*



Edissônias Cordeiro Moraes**

Viviane Neves Legnani***

Daniela de Souza Silva****

Resumo: *este artigo resulta de uma pesquisa que buscou analisar a relação da escola com as famílias pobres. Compôs um Estudo de Caso de um aluno para ilustrar a produção do fracasso escolar no contexto contemporâneo. Foram discutidas as argumentações históricas e atuais que sustentam as explicações sobre o fracasso escolar desses alunos, ancorando-se na teoria psicanalítica. Tomando o livro de Patto (1993) como parâmetro, por ser precursor na discussão dessa temática, constatamos semelhanças entre as concepções teórico-práticas das escolas na década de 1980 que sustentavam a prática docente com as concepções que ancoram tais práticas junto a esse segmento em nosso contexto. Percebe-se que essas explicações e concepções impedem a inclusão efetiva dos alunos pobres, o acesso e a permanência em uma escola com ensino de qualidade.*

Palavras-chave: *Escola. Exclusão. Psicanálise. Fracasso escolar.*

* Recebido em: 07.08.2020. Aprovado em: 22.04.2021.

** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Professora do Ensino Fundamental e do Ensino Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *E-mail:* edissonias@hotmail.com

*** Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora Associada da Universidade de Brasília. *E-mail:* vivilegnani@gmail.com

**** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Orientadora Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *E-mail:* danidanidesouza@gmail.com

Historicamente, as famílias pobres têm sofrido com a exclusão de seus filhos da escola, desde que essa tornou-se responsável pela inserção de todas as crianças e adolescentes na escolarização formal. Uma das formas de explicação e sustentação desse processo resulta das teorias ditas “científicas” que abrigam em seus argumentos preconceitos de diversos tipos. O presente estudo baseou-se na pesquisa de Patto (1993), pioneira em esmiuçar essa questão, e suas consequências na cultura institucional escolar, tornando, assim, inteligíveis as bases epistemológicas que sustentam as explicações sobre a continuidade do fracasso escolar que afeta, sobretudo, crianças e adolescentes das camadas empobrecidas.

A obra de Patto (1993) – A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia – tornou-se uma referência na área e deriva de pesquisas realizadas no final da década de 1980, mas que ainda hoje influenciam pesquisadores interessados criticamente nas temáticas do fracasso nas aprendizagens e dos preconceitos que circulam no interior do sistema escolar. Esta pesquisa busca dialogar com o trabalho de Patto (1993) e parte dos seguintes questionamentos: como é no contexto contemporâneo a relação da escola com os alunos das camadas populares? Como ocorre hoje a exclusão escolar pelo fator socioeconômico? Quais as explicações atuais dos docentes sobre o fracasso escolar dos alunos das camadas empobrecidas?

O presente estudo desenvolveu-se em uma escola pública da periferia do Distrito Federal, apoiando-se na estratégia metodológica qualitativa de um Estudo de Caso de uma família participante da comunidade escolar. Para compor os dados da pesquisa, escutou-se, por meio da entrevista semiestruturada, os profissionais diretamente envolvidos com as práticas escolares do aluno, como professores, coordenadores pedagógicos e gestores. Além da consulta a documentos da própria escola, como a ata de conselho de classe e os relatórios de avaliação do aluno.

O Estudo de Caso iniciou-se por meio de um contato prolongado com a instituição, que permitiu ‘imersão’ na realidade institucional, com observações das ações e discursos que circulavam na escola, a busca de ‘pistas’ nos documentos internos da instituição e as conversas formais e informais com a comunidade escolar. A escola pública em que se realizou o estudo se encontra em uma região administrativa do Distrito Federal

que surgiu da ocupação desordenada da terra e ainda se encontra ainda em vias de regulamentação, sendo que a única benfeitoria do Estado nessa região é a escola, caracterizada como provisória e inaugurada em 2009.

A comunidade atendida pela instituição tem como característica principal altos índices de vulnerabilidade social e baixo índice socioeconômico, apresentando também significativos índices de violência. O fluxo migratório é intenso, as famílias, em sua maioria, trabalham como recicladores de lixo urbano e mudam-se com muita frequência, interrompendo o ritmo dos estudos das crianças e dos adolescentes matriculados.

Primeiro, conversamos com os professores, individualmente, sobre o tema da pesquisa e os objetivos. As conversas foram feitas em horário contrário à regência, no período da coordenação. Pedimos aos professores que nos indicassem os alunos que mais causavam problemas em sala de aula. Poderiam incluir nesse critério tanto alunos com dificuldades de aprendizagem, quanto alunos indisciplinados ou que atendiam aos dois critérios juntos. Recebemos várias indicações. Ou seja, de forma proposital, replicou-se a mesma entrada de Patto (1993) em sua pesquisa de campo junto às professoras na década de 1980, mas visando analisar na contemporaneidade a relação da escola com as famílias pobres.

Patto (1993), na década de 1980, busca compreender os altos índices de reprovação e o abandono escolar dos alunos da escola pública nas séries iniciais. O trabalho está dividido em duas partes. Na primeira, a autora aponta as explicações que se caracterizavam como “verdades científicas” para explicar o processo de exclusão das crianças pobres do ambiente escolar, trazendo uma análise crítica dessas teorias e estudos desde o século XIX. Na segunda parte, analisa os dados coletados na pesquisa de campo em uma escola pública da periferia de São Paulo. Ao observar e dar voz a quatro crianças multirrepentes (Ângela, Augusto, Nailton e Humberto) e a suas famílias, ela desvela criticamente as explicações de cunho liberal sobre o sucesso estar diretamente ligado ao dom, à aptidão e ao esforço pessoal, mostrando também os investimentos das famílias no processo de escolarização dos filhos e os impactos subjetivos nas crianças por serem continuamente segregadas no dia a dia escolar.

Segundo a autora, durante o século XIX e começo do século XX, prevalecia a crença liberal acerca da importância da “igualdade” de oportunidades, mas os sistemas de ensino não tinham essa função, pois eram direcionados às classes abastadas, enquanto os operários tinham treinamentos técnicos para atuar nas fábricas. No final do século XIX, em um campo de forças antagônicas resultantes das greves trabalhistas que exigiam melhores condições de trabalho para as classes trabalhadoras, as teorias racistas despontavam para explicar os motivos devido aos quais a maioria da sociedade não foi incluída no projeto de “igualdade para todos”. Tais teorias pautavam-se no mérito, na aptidão pessoal e no inatismo para explicar uma suposta inferioridade de parte significativa da sociedade.

Segundo Patto (1993), os anos trinta do século XX trouxeram significativas revisões conceituais: as explicações para os desajustes infantis deixaram de ter respaldo na medicina para serem explicados pela psicologia clínica. As avaliações psicológicas passaram a fazer parte do cotidiano das escolas para diagnosticar crianças designadas como superdotadas e retardadas. Ampliou-se o rol de elucidações: “as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais” (PATTO, 1993, p. 44). Naquela época, surgiram clínicas destinadas ao tratamento de crianças com problemas, como também os rótulos das classes escolares: “classes fracas”, “classe de anormais”, “classes atrasadas”.

Na segunda metade do século XX a teoria da carência cultural, consagrada entre os estudiosos norte-americanos desde a década de 1970 tornou-se, no Brasil, a fonte principal para esclarecer o porquê do não aprendizado das crianças e adolescentes das camadas periféricas. Seus defensores baseavam-se em métodos experimentais comparando diferentes classes e concluíram que “a pobreza ambiental das classes baixas produzia deficiências no desenvolvimento psicológico infantil, que seriam a causa das dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (Ibidem, p. 94). O discurso, desde então, passou a atribuir às pessoas pobres (pobreza ambiental) a responsabilidade pelo fracasso escolar de seus filhos. De acordo com a autora, os pesquisadores atravessados pelo discurso ideológico da época inverteram causa e efeito, buscando dados de evasão e de reprovações dos estudantes das classes populares para comprovarem a tese da carência cultural.

EXPLICAÇÕES ATUAIS E OS MECANISMOS SUBJETIVOS QUE AINDA SUSTENTAM A REALIDADE DO FRACASSO ESCOLAR

A escola foi pensada e planejada para atender alunos com homogeneidade social, econômica e cultural. No Brasil, a partir da segunda metade do século XX, implantou-se paulatinamente uma política de expansão educacional, a qual trouxe para as salas de aulas os alunos das camadas populares, sem que houvesse uma formação docente pertinente para atender a essa nova demanda. Dessa forma, a massificação da educação alocou um contingente heterogêneo de alunos, cujo perfil e hábitos não correspondiam aos quais a instituição esperava, ocasionando um “curto-circuito” em todo o campo das relações institucionais resultando em vários mecanismos defensivos dos docentes que persistem em nosso contexto.

O mal-estar docente permanece presente e pulula nas salas de aulas, nos corredores, nas salas de reunião, nos encontros com as famílias, como também persiste a suposição de que os alunos e suas famílias são os únicos responsáveis pelas causas que resultam no mau desempenho escolar (ASBAHR; LOPES, 2006). Ou seja, o aluno pobre supostamente não estaria à altura da escola por não ter um capital cultural construído em sua história familiar. Assim, a escola que tem por função dirimir essa desigualdade, não faz outra coisa a não ser reafirmá-la, na maioria das vezes de forma sutil, mas também frontalmente, por entender que tais crianças e famílias devem se adequar para serem dignos de receber a cultura escolar. Essa concepção, ainda hoje, está fortemente presente no cotidiano das escolas, nas atitudes de professores e foi incorporada, inclusive, nos próprios alunos que percebem as diferenças socioeconômicas quando adentram no processo de escolarização (Ibidem, 2006).

Uma das estratégias do corpo docente que ganhou força nas últimas décadas é alegar despreparo e atribuir competências para resolver tais problemas aos profissionais da saúde, ou seja, recorrem à medicalização dos problemas escolares. Estratégia em que questões de ordens relacionais, socioeconômicas e culturais se tornam meramente biológicas e associadas a um suposto aparato cerebral disfuncional. Assim, presenciou-se nas últimas duas décadas um aumento exorbitante do diagnóstico de

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade como uma explicação para as dificuldades de aprendizagem (LEGNANI, 2012).

Dessa forma, foram atendidos dois interesses: o de “desresponsabilização” dos profissionais da educação pelo desempenho dos “alunos problemáticos” e o crescimento do mercado para os profissionais da saúde (médicos, psicólogos, psicopedagogos, etc.), os quais demonstram não terem conhecimento dos problemas educacionais ao aderirem a essa demanda de forma acrítica. Como aponta Guarido (2007), o recurso ao uso de medicamentos e à técnica, seja ela a dos manuais de psicologia ou de medicina, pode ser lida também como apelo ao silêncio dos conflitos.

Além do déficit emocional em função de problemas familiares, do déficit cultural e dos déficits neurológicos, temos ainda outra explicação para os problemas na escolarização que compõem o conjunto desse “ideário do déficit”, qual seja: o mito criado em torno do déficit de autoestima. Segundo Franco (2009), a expressão autoestima tem sido considerada como uma qualidade própria do indivíduo, presente em sua vida independentemente das condições e das relações que se estabelecem em seus contextos sociais.

Trata-se de uma ideia decorrente da Psicologia Positiva estadunidense que, ao introduzir-se no senso comum, adquiriu um caráter universal, ignorando a compreensão de que o homem é um ser complexo, relacional, social, histórico e cultural (FRANCO, 2009). Basicamente consiste na concepção de que o sujeito deve ser capaz de acreditar em suas possibilidades pessoais para além das experiências vividas, sendo essa crença sobre si o alicerce para o sucesso e adequação na sociedade. Assim, essa concepção de que a baixa autoestima seria a causa do fracasso escolar e da indisciplina não somente desconsidera a real importância de que os alunos produzem seus processos psicológicos a partir do intercâmbio com o outro, como também os considera já “prontos” desde muito novos ainda. Isto é, a valoração que o sujeito tem de si mesmo seria um aspecto pronto e acabado (FRANCO, 2009).

Em síntese, as hipóteses dos professores para fomentar um processo de exclusão, via segregação cotidiana, são múltiplas: agressividade dos alunos, falta de interesse e incentivos das famílias, separação de pais, violência doméstica, abandono, falta de motivação por parte da criança, transtornos neurológicos e baixa autoestima (ASBAHR; LOPES, 2006),

e compõem, indubitavelmente, o campo das queixas escolares lançadas sobre as crianças e adolescentes empobrecidos. Embasados nessas suposições, deixam de apostar nesses alunos e não têm expectativas de que eles possam vir a aprender, desencadeando, assim, o fracasso escolar e as posturas reativas de violências quando tais sujeitos percebem que são continuamente diferenciados e marcados nas relações sociais desse ambiente.

Conforme foi indicado, não só no contexto da pesquisa de Patto (1993), mas também na contemporaneidade, tem-se um arcabouço teórico que, ao adentrar na prática educativa, muito contribui para uma visão que hipervaloriza os impasses do indivíduo em sua escolarização, esvaziando, simultaneamente, a própria finalidade da educação. Ou seja, a prática educativa prende-se à fixidez do ideal e o ato pedagógico opera no sentido de fazer com que o conhecimento fique circunscrito a um lugar, ao qual só se pode ter acesso na medida em que, antecipadamente, o aluno dê provas de sua capacidade para aprender e socializar. Ele deve, assim, estar apto, preparado e “pronto” do ponto de vista cognitivo, cultural, emocional e relacional. Opera-se, dessa forma, uma inversão do papel da educação, no qual, antes de tudo, dever-se-ia criar possibilidades para que as aprendizagens e a boa socialização ocorram no ambiente escolar (LEGNANI; ALMEIDA, 2000).

Sob a ótica da psicanálise, a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno está apto para questionar junto com seu professor o conhecimento acerca do mundo em que vivemos. É desse lugar que o desejo de aprender surge e com ele a vontade de construir e reconstruir o conhecimento (LEGNANI; ALMEIDA, 2000). Para isso, o professor, por ocupar lugar diferenciado na relação pedagógica deve se colocar como um mestre barrado, aquele que tem um saber *não todo* e consegue suportar narcisisticamente este lugar (ALMEIDA, 2002). Explicitando: um mestre barrado não é um mestre que não sabe o que ensina, mas é aquele que “sabe” que “não sabe” a forma como sua palavra e seu ensino são incorporados na aprendizagem e subjetividade do aluno, por isso precisa escutá-lo (MARIOTTO, 2017).

É o oposto de estar imbuído da posição daquele que educa uma criança com um planejamento fechado, preparando-a para o futuro de forma robotizada, por meio de inúmeros estímulos pedagógicos para que atinja na vida adulta uma bem-sucedida inserção na sociedade de

consumo, ou seja, o ideal cultural. No caso do professor da escola pública, na relação com os alunos das camadas empobrecidas, torna-se menos possível sustentar o ato educativo por meio dessa trama. Desde os estudos de Patto (1993), essa questão já foi colocada: o professor busca um aluno modelar e, ao não o encontrar, passa a ter uma angústia paralisante em relação a ele.

Desse modo, o educador não consegue lidar com essa frustração e com uma ferida narcísica que dela decorre; torna-se, assim, refém de seu próprio discurso de que nada pode fazer pelos alunos, culpabilizando as famílias, o sistema, o currículo, o Estado, etc., pelo seu “fracasso” na escola. Essa posição ressentida, com frequência, leva-o ao adoecimento psíquico e físico; esquece-se, como afirma Lopes (2005), que as impossibilidades de controle e de encontro com o ideal no ato educativo não querem dizer impraticabilidade.

Assim, ao tentarmos compreender esses mecanismos defensivos, reportamo-nos aos efeitos do ressentimento na profissão docente. Kehl (2014) define o ressentimento como uma constelação afetiva própria do homem contemporâneo que se recusa esquecer ou superar uma mágoa acometida contra sua pessoa. Nesse sentido, “o ressentido não é alguém incapaz de perdoar ou esquecer, mas é um sujeito que *quer não se esquecer*. Ou seja, não quer superar o mal que o vitimou” (KEHL, 2014, p. 14, grifos da autora). Por isso, o indivíduo ressentido imputa ao outro tudo aquilo que o faz sofrer, sempre abdicando de sua posição de sujeito do desejo e da sua responsabilidade.

A autora enfatiza que a recusa do sujeito em abandonar a posição de ressentido se dá pelos ganhos subjetivos que tal postura pode-lhe proporcionar, preservando seu narcisismo e o isentando de responsabilidades. O ressentido permanece petrificado em posição queixosa o que o impede de buscar o novo; não acusa a si mesmo nem reconhece a própria responsabilidade diante de uma perda, de um fracasso. Sem reconhecer-se como autor de sua existência, também não consegue ver no outro as singularidades de outra existência. Dentro das instituições educativas, mantém-se em uma posição *reativa* a tudo que lhe é proposto ou utiliza-se da passividade para não acatar mudanças. Em nossa leitura, esse afeto assola as escolas em função da formação docente ainda reverberar a idealização na educação. É como se o professor se sentisse “traído”

por ter tido uma formação profissional que pouco lhe serve para lidar com a realidade social dos alunos.

Oras, ser alvo desse ressentimento e vivenciar o peso de não poucos supostos desacertos no dia a dia escolar, como é o caso dos alunos pobres por estarem deslocados do que seria o aluno esperado pela instituição escolar, é o que produz o fracasso escolar para esse segmento, sendo essa a tese central defendida no trabalho de Patto (1993), cuja atualidade é indiscutível. As vivências na escolarização, perpassadas por mecanismos excludentes, quando ocorrem precocemente tendem a ser reafirmadas nos anos subsequentes. O processo pode levar esses alunos a um ciclo de fracasso na escola que resulta, por fim, na evasão escolar, perpetuando, assim, o ciclo da pobreza. É comum ouvir dos alunos que se evadiram ou fracassaram nas escolas uma autoculpabilização por não terem conseguido cumprir com as exigências dos professores. Assim, a violência simbólica mostra a sua pior face: a criança é sempre apontada como responsável pelos problemas que enfrenta e, aos poucos, incorpora tais suposições. Suas dificuldades são interpretadas como consequência de suas inaptidões ou de seus transtornos psicológicos, de sua má vontade para mudar sua existência, de viver como todo mundo, como aponta Gaulejac (2006). Desse modo, é fundamental um deslocamento desse discurso para uma ética no ato educativo.

As questões que até aqui discutimos serão ilustradas com um Estudo de Caso que apresentamos a seguir, com denominações fictícias da professora e do aluno.

O CASO DIOGO

Diogo foi escolhido para participar da pesquisa após a primeira etapa da observação do contexto escolar. Nessa fase, algumas salas de aula do 1º ao 5º ano foram observadas após a anuência dos professores. Diogo é uma criança bastante ativa, com nove anos de idade, cursando o terceiro ano do ensino fundamental. Está na escola desde o primeiro período da educação infantil, quando tinha quatro anos. Durante a pesquisa, visitamos sua casa a uns dois quilômetros da escola, em uma das três ruas asfaltadas do bairro. No dia da visita, a casa estava em reforma, uma área de lazer estava sendo construída nos fundos e outros cômodos

sendo reformados. Uma casa simples, mas com boa estrutura, dividida em sala, quartos, cozinha e garagem. Dos fundos da casa tem-se uma bela vista de uma área com muito verde, ainda sem construções.

Os bisavós de Diogo nos receberam e conversamos durante quase toda a tarde. José tem oitenta anos e cursou até a quinta série do ensino fundamental e Antônia tem setenta e dois anos e cursou até a quarta série do ensino fundamental. Eles leem muito pouco e é com o que sabem que ajudam o bisneto nas tarefas de casa enviadas pela escola. Diogo vive sob a tutela dos bisavós, após ter sido abandonado pela mãe biológica. O bisavô é o mais presente nos assuntos relacionados à escola, leva e busca a criança, comparece às reuniões bimestrais de pais e às convocações extras, como foi o caso deste primeiro encontro com a pesquisadora.

DIOGO NO DISCURSO DO OUTRO

No decorrer da pesquisa, fomos conhecendo as falas que circulavam na escola sobre Diogo. Assim, escutamos as vozes dos responsáveis pelas práticas escolares do aluno: família, professores e gestores. No discurso escolar é “o aluno que enlouquece o professor”. Em sala, não gosta de atividades longas e maçantes, como atividades xerocopiadas e escritas no quadro. Constantemente é enviado para a direção por se envolver em conflitos com os colegas em sala de aula. É um aluno repetente da série em que se encontra.

Buscamos, também, nos assentamentos do aluno, informações sobre a vida pregressa escolar. Os relatórios avaliativos descrevem Diogo como um aluno desafiador: “é bastante inquieto e tem dificuldades de concentração”; “apresenta dificuldade de autorregulação, envolve-se em conflitos com os colegas frequentemente, inclusive no intervalo”. É caracterizado como disperso, agitado, desinteressado, indisciplinado, com pouca assimilação dos conteúdos propostos. Vale ressaltar que em quase todos os relatórios da vida escolar de Diogo, os professores apontam que “o aluno não desenvolveu hábitos de higiene e cuidado com os seus pertences”, uma forma técnica de dizer que o aluno quase sempre chega sujo e com mau cheiro à escola.

Nas constantes visitas à escola, observamos que Diogo é um aluno popular. Todos os profissionais da escola o conhecem, mesmo

os recém-chegados à instituição já ouviram falar do estudante e de sua família. Carla, a professora de Diogo, fala da resistência da família em levar o aluno ao médico, encaminhamento dado pela pedagoga da escola em função das queixas: “comportamento conflituoso em sala de aula”, “brigas no recreio”, “não concluir as atividades”, “não se concentrar”. Carla vê a família como “desestruturada”, aparentemente baseando-se nas descrições dos relatórios e nas histórias que ouviu. Segundo diz, é um aluno abandonado pela mãe e pela avó; no entanto, afirma que “O avô é muito presente, sempre que eu chamo ele comparece, inclusive sobre a questão do material, ele não deixa faltar e os passeios também, o Diogo vai a todos os passeios da escola”.

Ao falar da família de Diogo, Carla manifesta, também, sua visão sobre as famílias da comunidade:

Eles apresentam muita dificuldade, os letramentos deles são muito fracos, o letramento é muito pobre, eles não têm uma vivência de letramentos, e ‘ai’ fica complicado você inserir conteúdo, inserir textos porque eles não têm esse domínio do letramento geral. Tudo para eles é muito novo ‘ai’ ficou mais complicado para trabalhar esse ano com eles, porque essa comunidade particularmente, porque eu já trabalhei em outras, tem esse letramento muito, muito pobre mesmo, porque tudo que a gente mostra é novo. Eles são precários em tudo: na leitura, na escrita, no conhecimento de mundo, na leitura de mundo. É muito restrito deles. Eles não vão ao cinema, não vão ao teatro. Enfim, esse conhecimento global que a gente precisa, essa educação informal eles não têm, então para se trabalhar tudo para eles é mais complicado, eles não têm uma base legal. Então é complicado trabalhar nesta comunidade por isso, porque em termos de recursos financeiros eles não têm. Em relação à família, também, é complicado trabalhar porque você passa atividade de casa não vem feita, não estão ‘nem aí pra nada’, você dá uma orientação de como trabalhar com o filho, não seguem essa orientação para o aluno desenvolver, então é só a escola e a escola (Professora Carla – grifos nossos).

O relato aponta como a professora enxerga a comunidade na qual atua. Podemos registrar que são praticamente idênticos aos colhidos por Patto (1993) há quarenta anos em sua pesquisa. São relatos que justificam

as dificuldades dos alunos apontando as condições socioeconômicas como fator determinante. A profissional desconsidera os diferentes saberes ao afirmar que os alunos são carentes “na leitura, na escrita, no conhecimento de mundo, na leitura de mundo”. É importante ressaltar que a família visitada, mesmo sem muitos recursos e com as dificuldades enfrentadas pelas classes menos favorecidas, principalmente aquelas situadas à margem dos grandes centros, nunca desistiu da educação de seus filhos, netos e bisnetos, mas essa insistência em prol da escolarização familiar não é percebida e nem reconhecida pela escola.

Carla reconhece alguns avanços na aprendizagem de Diogo: “Ele chegou ao terceiro ano PS2 (pré-silábico 2 - fase inicial da alfabetização) e já está alfabético, lê pequenos textos, produz frases, é muito bom no ditado, mas ainda não acompanha o 4º ano”; aponta também uma habilidade não mencionada nos relatórios sobre Diogo: “ele é muito do oral, você está ali explicando e fica ‘voando’, mas na hora da interpretação oral, você pode perguntar para ele, que ele te responde tudo. (...) Oralmente ele é muito bom, mas agora para registrar, ele não registra”. No entanto, acredita que o laudo médico poderá trazer a solução para os problemas do aluno: “ele não acompanha atividade do quadro, não quer copiar. (...) Quanto ao diagnóstico, falta ser fechado, porque a família tem que ir atrás para fazer os exames e muitas vezes não vai, talvez pela dificuldade mesma de conseguir vaga”.

Por outro lado, Carla critica a postura de colegas de trabalho que se apoiam na visão ambientalista para justificar o “abandono” do estudante. Ela cita como exemplo as falas que são ouvidas na sala dos professores: “ah, porque ele é daquele lugar, não vai aprender, o pai é maconheiro, o pai é preso, a mãe é presa, por isso não vou nem tentar, (...) a família não se importa, é um aluno bagunceiro, que não ‘tá’ nem aí”. Em sua concepção, falta uma postura profissional dos docentes que agem dessa forma. Contou-nos que o aluno avançou no comportamento, na leitura e na escrita depois que começou a conversar com ele. É importante observar que a professora tenta se descolar do discurso produzido na escola sobre o estudante, no entanto, quando questionada sobre a retenção de Diogo, argumenta: “vou retê-lo mais porque precisa amadurecer, é a questão mais de maturidade”. Assim, Carla ao não ver as contradições em seu próprio discurso e em suas ações, repete o mesmo discurso dos colegas, o qual,

para ela, indica uma impostura profissional, como também retém Diogo por sua “imaturidade”, mesmo reconhecendo seus avanços escolares.

Sobre os impactos subjetivos na criança, por ser vista como um aluno pobre e problemático, é importante ressaltar que os efeitos dos processos de segregação no interior das escolas que afetam essas crianças e adolescentes não são passíveis de serem medidos em um cálculo exato, mas, como afirma Gaulejac (2006, p. 77):

(...), o olhar desse “outro social” lançado sobre o excluído, como se fosse a imagem da inadaptação e desarranjo passa a impedi-lo de reconhecer-se de outra forma que não seja a de como os outros o veem, tornando-se imagens ativas em sua subjetividade, levando-o a produzir comportamentos que justifiquem o olhar lançado sobre ele.

Por sua vez, o sofrimento psíquico do docente, por não suportar o contato com a realidade social dos alunos, parece levar o profissional da educação a elevar as estatísticas de adoecimento psíquico. Isso foi presenciado durante o período de observação, quando fomos informadas de que uma das professoras de Diogo havia se afastado para tratamento da saúde, alegando não suportar o comportamento da criança em sala de aula, os problemas com a gestão e por não se identificar com a própria comunidade escolar, por essa se encontrar em situação de precariedade social e econômica.

Percebemos, nesse percurso, a incidência de um discurso de culpabilização do outro, numa dinâmica similar aos efeitos do ressentimento apresentado por Kehl (1994) e de um mal-estar provocado pela impossibilidade de os docentes questionarem a idealização na educação. Assim, o “mau” aluno, a indisciplina, a falta de recursos, a falta de formação, a má gestão, a falência da instituição escolar, entre tantas outras explicações que pretendem responder ao impasse escolar, servem a um discurso que busca no extra muro da escola todas as faltas que justificam um fracasso que não incluem o próprio professor, mas que apenas agravam a sua condição de vítima de um outro.

Diogo também comparece no discurso da família como uma criança com dificuldades para aprender porque brinca muito em sala de aula. O bisavô também faz uso do “discurso competente” (PATTO, 1993)

quando repete as colocações ouvidas na escola ao se referir às dificuldades do seu neto: “ele é muito brincalhão”, “não presta atenção no quadro”, “brinca e briga muito”. São as justificativas encontradas para relatar as dificuldades de aprendizagem da criança.

Observamos, também, os relatórios enviados ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA, os quais traziam justificativas de encaminhamentos do estudante para aquele órgão com algumas avaliações dos docentes. As principais queixas são: “lentidão”, “desorganização”, “leitura fraca”, “dificuldades com a escrita”. No entanto, consta nas orientações do documento que os encaminhamentos deveriam ser feitos depois de esgotados todos os recursos disponíveis na instituição educacional. Vimos, no entanto, em uma leitura atenta dos encaminhamentos, que os relatos dos professores atestam a capacidade de aprendizagem do estudante. Em um dos relatórios de Diogo consta: “a estrutura cognitiva é muito boa, reconhece as letras do alfabeto relacionando-as aos seus respectivos sons, escreve o próprio nome e lê palavras de padrão simples” (trecho do relatório de 2015).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CASO

O caso investigado evidencia elementos que nos permitem analisar como a escola se relaciona com os alunos das famílias pobres atualmente. Mostra muitas semelhanças com os estudos de Patto (1993) e com os casos por ela apresentados. Na época de seu estudo, a autora apontou as bases para a exclusão das crianças pobres calcadas na teoria da carência cultural, em que ambientes pobres levam às dificuldades de aprendizagem por faltar acesso ao capital cultural.

Tal como nos estudos de Patto (1993), o caso dessa pesquisa nos mostra a recorrência no discurso escolar de que crianças não aprendem porque vivem em “famílias desestruturadas”, com nuances morais e idealizadas acerca de um aluno desejável à escola, em oposição às condições de pobreza nas quais se inscreve Diogo, tido como problemático. No entanto, essa percepção degradante sobre as condições do aluno não condiz com a realidade observada pela pesquisadora. A família de Diogo, com suas limitações socioeconômicas e com uma configuração diferente do modelo tradicional, demonstrou ter uma participação possível na vida

escolar da criança e ser igualmente preocupada com a sua permanência na escola. Diogo se apresenta como uma criança que brinca, estuda em casa com seus responsáveis, possui capacidade linguística e, também, capacidade cognitiva, como apontado pelos próprios professores e como também observado em sala de aula durante o período de observação da pesquisadora.

Patto (1993) já nos indicava os laudos psicológicos e médicos como instrumentos poderosos para ratificar as supostas dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos. Nos registros pedagógicos verificou-se haver iniciativas para a reprodução desse ciclo vicioso na história acadêmica dos estudantes. As crianças tidas como indisciplinadas, “fracas”, desinteressadas, incapazes, com falta de concentração etc., são encaminhadas ao Serviço de Apoio à Aprendizagem - SEAA que, muitas vezes, se apressam em encaminhá-las aos especialistas na área de saúde responsáveis por emitir um diagnóstico e, com isso, “laudar” o estudante.

Vimos, na justificativa para os problemas de aprendizagem, uma combinação de explicações sobre carência cultural e perspectivas inativas que vêm ganhando espaço nas escolas após os recorrentes diagnósticos em torno do Transtorno de Déficit de Atenção, por exemplo. De forma geral, verificamos a recusa do sistema escolar em se autoanalisar, e se autorresponsabilizar pela qualidade do ensino que está sendo ofertada a esses alunos. Essa questão permeia a obra de Patto (1993) e foi amplamente detectada na análise que fizemos das falas dos docentes durante esta pesquisa.

Em suma, o professor, mesmo passados tantos anos, parece ainda sentir-se despreparado e incomodado frente às diferenças que surgem na escola, e que são mais visivelmente evidenciadas nos alunos pobres. Preso a um papel de detentor do saber, sem, no entanto, entender-se em sua incompletude e nas suas próprias impossibilidades, o professor não apenas estigmatiza o outro, o diferente, mas também adocece.

Por fim, destacamos que o mal-estar vai além da sala de aula e atinge outros segmentos da comunidade escolar. Quando a gestão foi convidada a falar, percebemos que a relação da escola com as famílias, também para esse segmento, perpassa por momentos conflituosos. Segundo o diretor da escola, quando assumiu há quatro anos, muitos pais “barras-pesadas” entravam na escola e ficavam na janela da sala ‘vigian-

do' os professores: "eu acho que eles não têm muito que fazer em casa e querem ficar dentro da escola. Às vezes, ficavam até às 10h da manhã na janela do professor olhando ele dar aula. Eles agiam como fiscalizadores do professor" (Diretor). Aqui também poderia ser desprendido outro olhar sobre essa situação, como, por exemplo: será que esses pais, por não terem tido um processo de escolarização contínuo, não sentem falta da escola e por isso ficam mais tempo? Ou seria mesmo um tipo de participação para fiscalizar os professores?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa retomou o estudo de Patto (1993) e trouxe à baila alguns dos impasses do ato educativo da escola com os alunos das camadas populares. Por meio do Estudo de Caso tratou também da questão do adoecimento docente. Discutimos como o aluno almejado nos cursos de formação não é encontrado nas escolas públicas e como o sofrimento docente resulta dessa decepção. De forma geral, amparam-se numa visão familiar das classes dominantes de uma época em que a escola era frequentada somente por filhos dessas famílias e desconsideram o fato de que as escolas públicas da periferia atendem, em sua maioria, filhos de famílias em que muitos dos responsáveis são semianalfabetos, frutos da exclusão escolar histórica em nossa país.

Além de constatar que a tese da teoria da carência cultural ainda não foi superada, podemos ainda fazer algumas reflexões a partir do que nos propusemos no início deste trabalho – um diálogo com a obra de Patto (1993). Constatamos que a escola continua estagnada mudando apenas a roupagem com que aborda os problemas na educação. Mesmo que os índices alarmantes de reprovações no período de alfabetização, principalmente na primeira série do ensino fundamental, tenham tido significativa redução na escola organizada em ciclos, já que as retenções dentro do primeiro ciclo só acontecem antes do 3º ano e em função da não frequência escolar do aluno.

Além dessa política educacional, muitas outras políticas foram implantadas nos últimos 40 anos, visando à inclusão e à permanência das crianças e adolescentes nas escolas (MORAES, 2018). No entanto, os preconceitos no interior das escolas permanecem arraigados e revertê-los

implica em processos de subjetivação política dos docentes que ultrapassem a visão neoliberal da educação (LEGNANI; ALMEIDA, 2016).

Muitos professores da escola em que se deu a pesquisa também vieram das camadas empobrecidas da população e/ou vivenciaram uma educação inicial rígida e controladora. A professora de Diogo foi alfabetizada em uma escola da zona rural, precisava andar a pé por várias horas para chegar ao local e também veio de uma família pobre, como nos relatou na entrevista. Percebe-se, então, que os docentes olham para um “espelho” quando recebem os alunos, mas essa imagem parece-lhes distorcida por talvez quererem negá-la, de forma a esquecer o sofrimento escolar vivenciado na própria infância. Ou seja, é como tivesse existido uma promessa não só de ascensão social, mas também de bem-estar no trabalho ao terem escolhido a profissão docente e que não foi cumprida, o que desencadeia o afeto do ressentimento, como aponta Kehl (2014).

Em síntese, o diálogo com o livro de Patto (1993) serviu-nos para verificar, por exemplo, que os cursos de formação docente precisam ser revistos em suas premissas. A escola ainda se mostra excludente, como na época de seu surgimento, direcionando-se para poucos, embora tenha a incumbência de receber a todos. As conquistas sociais responsáveis pela democratização do ensino ainda encontram dificuldades em abandonar a elitização na qual se molda a educação. Compreendemos, assim, que a educação das camadas populares requer urgentemente que seus profissionais se comprometam e se reconheçam no papel social que a profissão docente lhes concede.

Haveria uma saída para o mal-estar que assola a escola pública brasileira? As reflexões advindas da psicanálise nos levam a pensar a educação por meio de uma visão realística e crítica à idealização. Entendemos que além do deslocamento do “aluno ideal” é fundamental que o trabalho docente vise à transformação da realidade numa perspectiva coletiva para transformações possíveis nas escolas públicas e nos seus entornos. Pode-se contrapor a esse argumento alegando que essa não é a função do professor, mas ao implicar-se politicamente com a educação dos alunos das periferias do nosso país, o docente pode se repositonar num lugar subjetivo que apostamos poder ser uma espécie de antídoto contra o ressentimento e o sofrimento psíquico que afeta, ao mesmo tempo, professores e alunos.

SCHOOL EXCLUSION OF POOR CHILDREN: THE TIMELINESS OF THE WORK THE PRODUCTION OF SCHOOL FAILURE

Abstract: *this article is the result of a study aimed at analyzing the relationship between schools and low-income families. We conducted a case study of a student to illustrate how school failure occurs today and discussed the contemporary and historical arguments used to justify their school failure, anchored to the psychoanalytic theory. As a pioneer in this debate, we took Patto (1993) as a reference and found potential similarities between the theoretical and practical view on schools that underpinned teaching practice in the 1980s with the concepts that support current practices. The results suggest these views and concepts prevent the effective inclusion, access, and permanence of lower-income students in a school with quality education.*

Keywords: *School. Exclusion. Psychoanalysis. School failure.*

Referências

- ALMEIDA, S. F. C. Psicanálise e Educação: revendo algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão. In: LAJONQUIÈRE, L.; KUPFER, M. C. (org.). COLÓQUIO DO LEPSI, 3, *Anais...* São Paulo: Ipusp, 2002. p. 95-106.
- ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. A Culpa é Sua. *Psicologia USP*, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.
- FRANCO, A. F. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 2, p. 325-332, 2009.
- GAULEJAC, V. *As origens da vergonha*. São Paulo: Via Lettera, 2006.
- GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 1, p. 151-161, 2007.
- KEHL, M. R. *Ressentimento*. 4. ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2014.
- LEGNANI, V. N. Efeitos Imaginários do diagnóstico de TDA/H na subjetividade da criança. *Fractal Revista de Psicologia*, v. 24, n. 2, p. 307-322, 2012.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. de. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. *Estilos da Clínica*, v. 5, n. 8, p. 94-111, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60933>. Acesso em: 30 maio 2021.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. *A psicologia da educação e os processos de subjetivação política na formação dos professores*. In: TAVARES SILVA, F. de C.; MIRANDA, M. G. (org.). *Escrita da pesquisa em educação no Centro-Oeste* (Volume 2). 1. ed. Campo Grande-MS: Editora Oeste, 2016. v. 1, p. 347-358.

LOPES, E. M. T. O professor é um mestre? In: MRECH, L. M. (org.). *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

MARIOTTO, R. M. M. Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 64, p. 35-48, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000200035&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2020.

MORAES, E. C. *A relação da escola com as famílias empobrecidas: a atualidade da obra A produção do fracasso escolar*. 109 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.