

Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates “possíveis”¹

Ana Lucia Coelho Heckert
Maria Elizabeth Barros de Barros

Resumo: O artigo visa a analisar como a Psicologia tem encarado os desafios colocados pelo desempenho escolar. Discute os princípios e as ferramentas que têm orientado as práticas psicológicas no campo do fracasso escolar. Faz um debate acerca da interface Psicologia e Educação, partindo dos princípios da transdisciplinaridade e da inseparabilidade Psicologia e Política. Problematiza as práticas da Psicologia no campo da Educação, que tem se pautado, hegemonicamente, em formas naturalizadas e instituídas. Considera que a produção do fracasso escolar não é um destino inexorável, mas produzido a partir de um modo de existência que define, distribui e fixa competências e incompetências na escola. Objetiva afirmar a escola como usina de conhecimento e de novas formas subjetivas.

Palavras-chave: psicologia e educação, fracasso escolar, subjetividade.

School failure: What is it about? Psychology and education: ‘Possible’ debates

Abstract: The article aims to analyze how Psychology has been seeing the challenges raised by school performance. It discusses the principles and tools that has been guiding Psychology practices in the field of school failure. It debates the interface between Psychology and Education, based on the principles of transdisciplinarity and inseparability of Psychology and Politics. It brings into discussion the psychological practices in the field of Education that have been hegemonically based on naturalized and established forms. This article does not consider the production of school failure as an inexorable fate but as being produced based on a way of existence that defines, distributes and establishes competent and incompetent practices at school. It aims to state school as a factory of knowledge and new subjective forms.

Key words: psychology and education, school failure, subjectivity.

Introdução

Como a Psicologia tem encarado os desafios colocados pelos atuais modos de funcionamento da escola? Quais princípios têm orientado as práticas psi no campo do fracasso escolar? Quais ferramentas os psicólogos têm utilizado para interferir no chamado fracasso escolar? Com vistas a contribuir para o debate sobre o lugar que a Psicologia vem ocupando no campo das práticas em educação, partimos dos princípios: da transdisciplinaridade e da inseparabilidade Psicologia e Política. Tais princípios

¹ Falar de possíveis não é o mesmo que falar de possibilidades, ou seja, do que pode acontecer efetiva ou logicamente. Refere-se ao que não temos previamente, apenas quando o criamos (Zourabichvili, 2000).

buscam problematizar um lugar ocupado pela Psicologia que padroniza ações e repete modos de funcionamento de “forma sintomática”, o que significa, portanto, tirá-la de um “lugar-sintoma”, de um lugar que paralisa e reproduz um sentido já dado (Benevides & Passos, 2005).

Na direção que imprimimos no presente artigo, a Psicologia, no campo da Educação, tem se efetivado por meio de práticas com sentidos estabilizados ou instituídos, perdendo, muitas vezes, o movimento pela mudança dessas práticas. Apontar esse caráter sintomático das práticas psi em educação impõe que “[...] identifiquemos o que ai se paralisa, mas também o que insiste como índice de um movimento que não se esgota, sua face positiva” (Benevides & Passos, 2005, p. 389). Assim, analisar o que aqui estamos chamando de “prática-sintoma” é permitir a retomada de um processo pelo qual possamos fazer a crítica ao que se instituiu nas práticas de Psicologia em Educação, como a busca do aluno perfeito, bom, disciplinado, “[...] figura ideal que regularia as experiências concretas” (Benevides & Passos, 2005, p. 389).

A direção que buscamos afirmar para a Psicologia na Educação visa, portanto, a dar a conhecer a complexidade do cotidiano das escolas que podem produzir tanto práticas-sintomas como práticas que acionam outros-novos modos de ser aluno e trabalhador da educação, recusando as diferentes formas de assujeitamento, formas de vida massificadas, padronizadas, reproduzidas em clichês, como decalques, reproduções do empírico. Tal direcionamento do olhar implica que façamos, de imediato, uma torção em nossa abordagem que não deverá focar o ‘aluno’, ‘o professor’, mas o processo de ensino/aprendizagem, a organização do trabalho em curso nas escolas, processos que tomamos como efeito concreto de um modo de trabalhar que se coloca no cenário das políticas públicas em educação.

Interessa-nos, neste enfoque, algo que se passa na ordem do impessoal e do comum e que pode ser considerado como um plano de composição a partir do qual se engendram tanto as formas históricas de produção como os próprios sujeitos que lhes concernem. Que não seja confundida tal abordagem àquela da busca de elementos estruturais de cuja exploração teria as já conhecidas respostas generalizantes e universalizantes. (Barros & Fonseca, 2004, p. 38)

Isso significa relançar alunos, professores e demais trabalhadores assim como as políticas públicas que engendram formas e modos de fazer educação ao processo de sua produção, não buscando a verdade imperativa e constitutiva desses atores e dos processos de trabalho nas escolas, mas os acasos que atestam que somos produto de contingências históricas, podendo tudo ter se configurado de outra maneira. Essa postura implica nos lançarmos para além dos ‘fatos’ e interrogar sobre o que os faz serem o que são, sobre os processos que os engendraram (Barros & Fonseca, 2004).

Assim, com esse propósito, pretendemos nos lançar no desafio de criar conceitos-ferramentas que nos possibilitem operar no campo da educação nos seus diferentes âmbitos. Pensar o que acontece na escola, para além da lógica adaptativa, é fazer

opção pela potencialidade autopoética dos corpos, apreendidos como multiplicidades diferenciadas e que se diferenciam ao viver.

A torção que propomos leva-nos a escolher, como *locus* de nossa análise, exatamente o ponto de encontro Psicologia e Educação. Interessa-nos apreender as relações de intercessão e de interferência desses campos disciplinares, cartografando as perturbações produzidas em cada um desses âmbitos, considerados como dotados de uma abertura constitutiva, num processo heterogenético que transforma cada uma dessas disciplinas em planos de criação e devires. Intercessão, aqui, tem o sentido de produzir efeito de desestabilização. Os intercessores operam entrecruzamento de diferentes domínios de saber e só podem ser pensados na relação de interferência que produzem entre esses domínios. Um intercessor produz contágio, é relação de perturbação, cruzamento que desestabiliza e faz diferir.

Os princípios interacionistas, interdisciplinares, parecem-nos insuficientes para dar visibilidade ao processo de co-engendramento de alunos e trabalhadores da educação, dos processos de trabalho nas escolas, nas suas múltiplas dimensões complexas.

Vemos que, tradicionalmente, a Psicologia tem se pautado por abordagens binárias que tomam como aspectos dicotômicos o indivíduo e a sociedade, a escola e seu entorno, a Psicologia e a Educação, dentre outras dicotomias. Neste texto, discutimos a questão da Psicologia a partir da noção de coletivo, o que significa pensá-la num plano de produção do indivíduo e da sociedade, um plano de imanência, de composição sempre aberto a outras possibilidades de constituição. Como refere Foucault (2000, p. 351),

É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um *éthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem.

Nessa direção filosófica, a Psicologia deve abrir-se à experiência, para além dos quadros de referência instituídos. A crítica precisa ser exercida não mais no plano das estruturas formais de valor universal, “[...] mas como pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos” (Foucault, 2000, p. 347-348).

Alinhando-nos a esse pensamento, podemos considerar que o trabalho do psicólogo deve incidir no processo que constrói a realidade das diferentes práticas educacionais e não em seus produtos, por exemplo, o fracasso escolar. A realidade é móvete e, portanto, o princípio que orienta nossas práticas precisa “detectar” forças tendenciais, direções e movimentos que escapem ao plano das formas constituídas.

O que está em causa na postura que estamos adotando é o combate tanto da noção de mundo dado, de educação e escola instituídas, quanto da noção de sujeito transcendental, de aluno, de trabalhador em educação e de psicólogo, combate a essas noções que não sejam forjadas nas práticas que as engendram. Trata-se de uma posição política que busca desnaturalizar o mundo e o sujeito e aposta na transformação do

que está instituído. É a partir dessa postura ética que vislumbramos caminhos para operar uma torção nas práticas psi em educação.

O que seria fracasso escolar na perspectiva que apontamos? Como essa direção proposta pode contribuir para a produção de atitudes que privilegiem práticas psi que dignificam a vida? A resposta talvez seja: produzir uma política de invenção. Não sendo uma disciplina fechada, não se pode pretender também que seja um saber para ser meramente aplicado, ou seja, não se trata de aplicar a Psicologia ao campo da Educação. Seguindo Kastrup (1999, p.16) nas suas formulações, diríamos que a prática do profissional/psicólogo é “[...] atuar como um aprendiz-artista, mantendo, em sua prática diária, a tensão permanente entre a problematização e a ação”.

Nesse sentido, trata-se de uma tomada de posição política, uma vez que está envolvida na posição que deseja o já feito, as formas prontas, uma moral conservadora, uma política de manutenção das formas de existência estabelecidas e de desqualificação da invenção e da diferença. Por outro lado, quando as formas de ação perdem sua garantia de neutralidade, elas se constituem em instrumentos importantes para a efetuação de mudanças, no plano coletivo, de novas políticas no campo da Psicologia e da Educação. No momento em que o objeto das disciplinas perde a eternidade, o saber que sobre ele pode se produzir também está sempre em vias de se constituir.

Portanto, um importante desafio que se coloca é problematizar as práticas dos psicólogos no campo da Educação, não apenas para podermos esboçar novas saídas para os impasses vividos, mas, principalmente, para promover outras perguntas. Perguntar-problematizar nossas práticas é desnaturalizá-las, pois, ao serem consideradas como da ordem da natureza, ‘obviamente já dadas’, não nos provocam, tornando endurecidos os sentidos e as relações da interface Psicologia e Educação. As perguntas que formulamos partem, assim, de uma postura que coloca ‘entre parênteses’ as realidades dadas, visando a elaborar um olhar crítico da experiência do presente.

Como realizar a análise e produzir novas estratégias para interferir no que foi produzido no âmbito da educação, no que diz respeito ao fracasso escolar? Nossa aposta/proposta é que a operação no concreto para a realização dessa tarefa é a prática da transversalização, pautada numa rede de produção de saberes coletivos que produzem intervenções no que está instituído no âmbito do debate sobre o fracasso escolar e não seu uso para constatar, diagnosticar ou explicar essa realidade. As nossas preocupações giram em torno da problematização dos processos de produção do fracasso escolar que têm caminhado mais no sentido da individualização-privatização do que numa concepção de fracasso como efeito da produção de práticas educacionais e/ou psicológicas. Esse modo de interrogar essas questões faz-nos tomar em análise uma maneira de organização das “[...] disciplinas que vêm marcando fronteiras muitas vezes rígidas na definição de seus objetos de pesquisa e/ou interesse” (Benevides & Passos, 2000 p. 74).

Não é suficiente a flexibilização das fronteiras disciplinares, que se pode operar por meio de procedimentos que somam disciplinas para dar conta de determinados objetos – multidisciplinaridade – ou produzir um saber específico a partir de uma zona de interseção entre elas, que seria a interdisciplinaridade. Mas, tanto num caso como no outro, temos movimentos que se limitam a uma articulação entre os termos

considerados *a priori* e que se entrecruzariam, e não relações que se efetivam num processo de coengendramento aberto para outras possibilidades de composição. Romper com essas fronteiras rígidas implica construir planos de análise que privilegiam a relação que constitui os termos. Assim, o princípio da transdisciplinaridade que afirmamos não mantém a idéia de disciplinas independentes em contato umas com as outras, ou seja, uma relação de conjugação entre dois domínios definidos, estáveis, resultando num terceiro que se constituiria numa nova identidade, como é o caso da Psicopedagogia.

A perspectiva transdisciplinar a que nos referimos não busca estabilidade, mas a interferência entre as disciplinas, intervenção que desestabiliza um saber disciplinar, visando a uma transformação nos modos instituídos de funcionamento nos diferentes campos disciplinares. Assim, o viés interdisciplinar que perfila de forma dualista o processo de constituição das disciplinas e suas articulações, ao se insinuar nas práticas no campo da Psicologia, acaba por fixar territórios fechados de campos disciplinares, o que pode dificultar a construção de novos arranjos institucionais que possam se constituir em efeitos de polifonia. Esse modo de tratar essa questão significa afirmar que tanto o objeto quanto o sujeito e o sistema teórico ou conceitual com o qual ele se identifica, são efeitos que emergem de um plano de constituição, atravessado também por aspectos estéticos, éticos, econômicos, políticos e afetivos, não tendo, assim, a unidade e homogeneidade de uma disciplina ou de um campo ‘científico’ (Barros, 2005).

Problematizar os limites de cada disciplina é argüi-las em seus pontos de congelamento e universalidade, nomadizar as fronteiras dos campos de saber, tornando-as instáveis, fazendo-as planos de criação de outros objetos-sujeitos.

Declaramos a urgência de analisar esse campo de produção de experiências e de conhecimentos que se atualiza na interface Psicologia e Educação, avaliando os efeitos dessas práticas sobre os corpos. Se perseguirmos a compreensão/transformação dos processos em curso nesse campo, é necessário definir mais detalhadamente os mecanismos envolvidos na produção dessas práticas, descrevendo o que incide na sua composição, os valores que estão implicados, ou seja, destrinchar essas misturas longe de unidades estáveis, já que essas falaria de identidades.

Transversalizar as disciplinas, na direção que buscamos imprimir, tem, portanto, o sentido de conjugar forças de impedimento e forças de resistência que constituem ações concretas no plano da experiência das práticas em Psicologia e Educação. Esse modo de operar o saber psi implica interrogar os modos verticalizados/hierarquizados de funcionamento desse saber/fazer no campo da Psicologia que operam por totalização, unificação e, ao invés de afirmar suas condições de enunciação coletiva, privilegiam agenciamentos estereotipados. O conceito foi criado no contexto da análise institucional dos anos 60, numa transformação e desvio em relação ao conceito de transferência e contratransferência e ao de hierarquia institucional. Sua importância neste texto é, precisamente, pelo fato de ser um conceito ferramenta que emerge num cenário de “[...] fechamento da experiência e de crise” (Benevides & Passos, 2003, p.9). E é esse o sentido que buscamos dar à comunicação entre os campos disciplinares.

Com esse objetivo, a proposta deste texto é contribuir para o debate sobre a

questão do fracasso escolar buscando instituir outras práticas que possibilitem pensar a própria posição das disciplinas envolvidas na produção do chamado fracasso escolar numa direção que, ao abrir-se para processos inventivos, recusa as hierarquias e as totalidades, conjura os absolutos, não busca garantias transcendentalas e se define por uma abertura, por um processo de comunicação rizomática, que tem o sentido de uma dinâmica de comunicação multivetorializada ou transversal. Neste artigo, indicamos as novas ‘roupagens’ que o tema assume nos anos 90 e os pressupostos teórico-políticos do campo da Psicologia e da Educação que permeiam o objeto fracasso escolar.

Fracasso escolar: a confirmação de supostas deficiências

Os pressupostos da teoria do capital humano, aliados às explicações advindas das teorias da marginalidade e carência cultural, constituíram-se em ferramentas estratégicas na elaboração das políticas educacionais nos anos 60 e 70 e em políticas sociais de cunho compensatório que tentavam conter conflitos sociais. As produções teóricas, conhecidas aqui no Brasil como teoria da carência, ou deficiência cultural, emergiram nos EUA, nos anos 40. Porém, foi com os movimentos contestatórios das minorias raciais lá ocorridos nos anos 60, que essas teorias ganharam novo fôlego. Transplantados para o Brasil nos anos de 1970, tais programas objetivavam “substituir” a família das camadas populares, considerada, por alguns educadores e psicólogos, incapaz de estimular adequadamente seus filhos. Com esse fim, absorvia-se precocemente a criança na escola com o intuito de suprir as supostas carências nutricionais, cognitivas, afetivas e culturais (Patto, 1983).

Nesse processo, algumas produções, no campo da Psicologia, fertilizaram o terreno da individualização do desempenho escolar e das desigualdades sociais, desenvolvendo pesquisas e explicações teóricas que tinham como foco a caracterização psicológica dos chamados grupos desfavorecidos. Ressaltamos que essa caracterização era empreendida tendo como parâmetro para comportamentos, atitudes, hábitos, estilo lingüístico, modos de sociabilidade, entre outras categorias encontradas em grupos sociais de maior poder aquisitivo.

Dessa forma, diversos pesquisadores, ao se pautarem em normas de comportamento previamente estabelecidas e em arcabouços científicos pretensamente neutros e, portanto, generalizáveis, traçaram um perfil psicológico que colocava, e coloca ainda hoje, as famílias e as crianças das camadas populares no lugar de carentes e faltosos. Reduzindo a compreensão das desigualdades sociais e educacionais a relações causais diretas, essas concepções naturalizaram a qualificação e um suposto déficit cultural como fatores determinantes do desempenho dos sujeitos, mantendo em suspenso os embates travados em torno do ensino público e das concepções que permeiam as práticas educacionais e psicológicas.

Novos olhares sobre o tema fracasso escolar: o que se repete?

Na década de 80, demarcada pelos estertores do regime militar e pelas tentativas de democratização político-institucional, o foco das análises no âmbito educacional, foi a democratização das oportunidades de ensino. Nesse sentido, o fracasso escolar

permaneceu como questão, mas aí tematizado como um dos fatores que colocavam em xeque as proposições de democratização do ensino brasileiro. O que aproximam algumas dessas análises, mesmo que tenham partido de princípios políticos e filosóficos diversos, é a compreensão de que o fracasso escolar é o elemento que permite vislumbrar as intensas desigualdades sociais instituídas no País. Desigualdades essas que se materializam também no espaço educacional.

Como explicar a inexistência de escola para todos e as desigualdades educacionais e sociais?

O fracasso escolar era um dos problemas que colocava a nu, naquele momento, a realidade discriminatória e desigual da sociedade brasileira, interrogando as políticas públicas vigentes. O prometido compromisso do Estado com a educação pública podia ser argüido nos parcós investimentos destinados ao sistema público de ensino, na inexistência de prédios escolares em várias regiões do País, fazendo com que crianças em idade escolar estivessem fora da escola, ou caminhassem vários quilômetros para chegar à escola disponível. E ainda, nas dificuldades diárias a serem enfrentadas, como falta de condições financeiras para arcar com custos do uniforme e material escolar, de merenda escolar, de transporte, de livros, dentre outras.

Entretanto, é importante assinalar que não houve apenas um vetor crítico de análise dessa problemática. Várias foram as pesquisas e análises desenvolvidas com a contribuição de aportes da Psicologia Educacional que assinalaram a responsabilidade das famílias, dos professores e da própria escola no desempenho escolar dos alunos. Essas análises acabaram por corroborar a psicologização do desempenho escolar, individualizando-o e naturalizando-o.

Percorrendo um outro caminho de abordagem dessa problemática, produziram-se no Brasil várias análises críticas (Benevides, 1997; Patto, 1990, 1983) que ultrapassavam a compreensão causal e reducionista que caracterizou boa parte dos estudos com relação ao fracasso escolar. No lugar de procurar as causas determinantes do desempenho escolar na vida familiar dos alunos, abordada na maioria das pesquisas como espaço pobre de estímulos sociais cognitivos e culturais, ou em fatores de ordem biológica, ou, ainda, nos chamados fatores intra-escolares, fazia-se necessário apreender esse processo em sua ordem de complexidade. Ou seja, partir não do objeto, mas das práticas que o constituem.

Oliveira (2001) destaca algumas regularidades ainda em funcionamento nas análises e práticas educacionais voltadas ao entendimento dessa questão. O que se repete, segundo a autora, é a naturalização do fracasso escolar como um ‘objeto já dado’, uma verdade a ser descoberta com o apoio de pressupostos científicos que segregam e silenciam outros saberes que escapam às leis universais e transcendentais. Ao avaliar, selecionar e hierarquizar certos comportamentos dissonantes, como distúrbios e dificuldades, como cópias degradadas a serem corrigidas, sua potência desestabilizadora das práticas instituídas é esvaziada, intensificando a tutela do processo de aprendizagem dos alunos.

Nessa mesma direção de análise, Benevides (1997) aborda o fracasso escolar como elemento analisador das redes de culpabilização, infantilização e desqualificação, em meio às quais se produzem subjetividades fracassadas, repetentes. Ao manter as análises acerca do desempenho escolar nessas redes, excluímos os fatores político-sociais que produzem as condições de repetência e fechamos as portas para algumas

perguntas: o que a repetência tem a nos dizer? Não haveria aí movimentos que tentam afirmar outros processos de aprendizagem, outras maneiras de viver que recusam as formas de subjetividade homogeneizadas? O que essa “deserção” dos modos instituídos de aprender, ensinar e viver tem, enfim, a nos dizer?

Fracasso escolar e sucesso escolar: novas regulações...

Nas duas últimas décadas, as políticas governamentais implementadas no campo da educação pública tiveram como propósito transformar o fracasso em sucesso. Ou seja, visaram a superar a chamada ‘cultura do fracasso escolar’ por meio de várias estratégias, tais como: programas de correção de fluxo escolar, progressão automática de alunos e classes de reforço. Assim, reduzir custos, otimizar recursos públicos, corrigir panes no fluxo de entrada e saída de alunos, planificar os currículos por meio de parâmetros nacionais, descentralizar a administração dos sistemas de ensino, instituir procedimentos de avaliação do produto escolar foram procedimentos utilizados para elevar a produtividade e a qualidade do sistema público de ensino.

Porém, cabe discutir quais concepções de qualidade e produtividade nortearam essas reformas do ensino público. A produtividade da escola e sua qualidade são fatores que não se separam, nem se opõem; e permeiam o esforço de todos aqueles que se dedicaram às lutas para efetivar a escola pública como direito social e político. Contudo, produtividade e qualidade não são noções abstratas e etéreas ou, ainda, invariantes, pois que seu sentido se constitui historicamente. Nas reformas educacionais elaboradas pelo governo federal e por vários governos estaduais e municipais, o pressuposto que delinearia a qualidade e produtividade da escola esteve focalizado nos resultados apresentados, ou seja, no seu desempenho, e não no interesse coletivo.

Entendendo que não podemos reduzir as questões do sistema educacional aos problemas de ordem quantitativa, consideramos que um grande desafio é analisar a qualidade do serviço oferecido, a evasão e a repetência não como obstáculos a serem vencidos para que a garantia do acesso à escola se efetue. É importante analisar esse quadro a partir do que se produz no cotidiano de trabalho. Freqüentemente, as reformas educacionais impõem pacotes de reversão dos problemas que ocorrem na escola pública, sem levar em conta a experiência dos profissionais do ensino tecida no cotidiano dos estabelecimentos educacionais.

Conforme sinaliza Schwartz (2003), a diferença entre o trabalho prescrito e a atividade realizada mostra que uma forma de qualidade já está se fazendo no processo de trabalho e que esta se expressa na recriação de saberes para dar conta da variabilidade das situações de trabalho. Os parâmetros que definem o que é ou não ensino de qualidade variam, e isso ocorre porque a especificidade do trabalho docente, as demandas com relação à escolarização e os objetivos e desafios colocados para a escola não se mantêm sempre os mesmos. Então, do mesmo modo que não podemos negar que a escola pública no Brasil apresenta problemas sérios, do ponto de vista da qualidade do serviço público prestado à população, não concordamos que as estratégias de produção de qualidade da escola, empreendidas nas reformas educacionais, atendam aos anseios dos profissionais do ensino, dos estudantes e de suas famílias. Uma política de qualidade requer a análise e o enfrentamento das condições históricas nas

quais os processos de escolarização se efetuam. Como traçar metas de qualidade do ensino sem alterar os modos de funcionamento da escola, sem delimitar o número de alunos por turma e sem ampliar o quantitativo de profissionais de ensino que atuam na escola? E, ainda, sem instituir processos de formação desses profissionais que estejam vinculados ao trabalho que realizam? O que significa transformar o fracasso em sucesso sem alterar as condições de trabalho na escola? É possível medir a qualidade do ensino com avaliações padronizadas?

A transposição de padrões de produtividade aplicados a outros setores da produção para a escola é uma operação delicada, não só porque se trata de trabalhos com especificidades diferentes, como também porque o ensino público não é uma mercadoria como as outras. A heterogeneidade entre as escolas públicas demanda a formulação de diretrizes de qualidade e produtividade situadas que abarquem a diversidade existente, no lugar de padrões de qualidade e produtividade ditados externamente às escolas, concebidos para maximizar os resultados por meio da otimização de recursos materiais e humanos.

Estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em outubro de 2003, mostrava que o Brasil tinha 2,6 milhões de professores na educação básica e superior. Em relação à infra-estrutura das escolas, 45% dos profissionais da educação trabalhavam em escolas sem laboratório de informática, 80% não contavam com laboratórios de ciências, 45% trabalhavam em escolas sem bibliotecas. No Nordeste, esse percentual era de 66%. Os professores da Região Sudeste ganhavam, em média, duas vezes o salário dos professores que atuavam no Nordeste. O professor da educação infantil recebia um salário 20 vezes menor do que o de um juiz. O número de alunos por sala situava-se em torno de 37 estudantes.

Assim, qualquer política de qualidade que se pretenda eficaz deve considerar essa realidade diversa e desigual que demarca o sistema de ensino brasileiro. Como mostram Athayde e Brito (2003), mesmo tendo normas comuns, as escolas públicas recriam essas normas desenhando um universo muito mais rico e, ao mesmo tempo, mais cruel do que supõem aqueles que traçam os atuais mecanismos de regulação da escola.

As escolas, como os serviços de saúde, são locais de trabalho onde há normas comuns ao conjunto da rede a que estão vinculadas. No entanto, existem normas específicas, nem sempre formalizadas de forma escrita, em cada escola, devido à sua localização geográfica e às características da clientela, entre outros fatores. Como outras atividades do serviço público, trata-se de trabalho fortemente marcado pela singularidade, envolvendo conflito de valores: tanto os adjacentes ao trabalho educativo, quanto os definidos pelos grupos que desenvolvem esse trabalho em cada escola. (Athayde & Brito, 2003, p. 243)

É preciso, então, dar um outro passo, pois, se as políticas governamentais implementadas passam a ter como propósito transformar o fracasso em sucesso, ou seja, se já não falamos mais em fracasso, mas apenas em sucesso, é preciso ouvir com atenção os trabalhadores do ensino para apreender como lidam com essas formulações no cotidiano de trabalho e as modulações que fabricam. O que se nota é que a mudança

de foco não teve como correlato a ruptura das classificações, desqualificações e hierarquizações que permeiam as práticas de avaliação. Ao contrário, o que se percebe é que essas concepções ganharam novas roupagens. Segundo Frigotto (1995, 1998), as novas combinações efetuaram-se intensificando e complexificando os mecanismos classificatórios. Tais modulações ampliaram o controle sobre as escolas por meio das avaliações externas e dos parâmetros curriculares nacionais. O postulado do sucesso acaba sendo desmentido na inexistência de condições que o materializem. Nesse sucesso escolar, a ênfase recai nas atitudes, no comportamento, na socialização. Porém, aspectos importantes, como o acesso ao conhecimento, ficaram na penumbra.

Outros aspectos relativos às políticas que visam ao sucesso escolar devem ser ressaltados, lembrando sempre que não somos contrários ao sucesso escolar dos estudantes. Contudo, consideramos relevante problematizar: que sucesso é esse? Para quê? Como se constitui? Oliveira (2001) sinaliza alguns problemas que ocorreram devido à adoção de mecanismos de ajuste do fluxo escolar. Analisando os procedimentos utilizados na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, no período 1990-1998, a autora indica que as medidas efetuadas produziram um crescimento homogêneo da matrícula. Entretanto, essa rapidez no fluxo de alunos pode indicar um processo de “[...] aceleração da escolarização ou da certificação da escolaridade” (Oliveira, 2001, p. 90) e que, dependendo da forma como esse processo estiver ocorrendo, pode resultar na deterioração da qualidade do ensino fundamental público.

Novos desafios: outros possíveis no encontro da Psicologia com a Educação

As freiras, onde eu estudava, ficavam desesperadas. A que ensinava aritmética chegava e dizia:

- Tenho três galinhas. Uma, enquanto estava caminhando se perdeu. A outra morreu. Quantas galinhas sobraram?

Aí eu começava:

- Mas por que a galinha morreu? E a outra? Como se perdeu? Como é que alguém perde uma galinha? Mas quem estava tomando conta delas não sabe dar explicações!

Aí criava uma situação!

A Freira respondia

- Não precisa saber o porquê!

Eu queria a história desta galinha perdida, morta [...]²

O que fazer com os alunos ‘perdidos no caminho’? Perguntar e buscar o como e os porquês não é o que se espera de um “bom aluno”? Não dar as respostas esperadas não tem o sentido de uma recusa a se submeter às sobrecodificações impostas pelos projetos educacionais prescritos?

²Esse é um trecho da entrevista realizada com a poeta Hilda Hilst, em 1997, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, 31 de maio 1997. Caderno 2, p. D7.

Como o espaço escolar lida com esse ‘não-saber’? Como dar passagem a outras aprendizagens, a outras formas de subjetividade, a outras vidas possíveis? Como romper com o território do fracasso e do sucesso escolar e construir outros para além do fracasso e do sucesso? Qual a importância de tal formulação? Para que nos interessa, a nós, psicólogos e educadores, esse modo de apreensão da questão do fracasso escolar? Não se trata de colocar mais uma definição sobre fracasso escolar nas prateleiras acadêmicas, para alimentar o debate sobre as chamadas dificuldades de aprendizagem. Só nos interessam os conceitos e estratégias metodológicas que sirvam para inventar ‘outros/novos modos’ de intervir nas situações que se atualizam nos estabelecimentos educacionais. Vamos tomar como situação-caso o modo como temos operado nas escolas onde temos trabalhado.

Nas intervenções que realizamos nos sistemas municipais de ensino, na Grande Vitória/ES, trazemos essa temática para o debate, priorizando o uso de dispositivos, como a grupalização das questões que afetam a escola, e, dentre essas questões a do fracasso escolar. Por entender que os processos de formação não se dissociam dos processos de gestão do cotidiano escolar, lançamos mão de rodas de conversa com profissionais da educação, buscando, com eles, fabricar estratégias de ação que permitam ampliar as análises sobre o desempenho dos alunos para além das culpabilizações e individualizações já instituídas.

Tomando como eixo as práticas nas escolas, propomos, portanto, a utilização de uma metodologia pautada na experiência dos educadores no seu fazer cotidiano. Trata-se de uma estratégia que se efetiva no esforço coletivo, incorporando à produção de conhecimento o saber que os trabalhadores desenvolvem a partir da experiência no trabalho educacional, transformando-o em rico material para o debate sobre a produção do fracasso escolar. Essa é uma perspectiva que considera que é no encontro e no diálogo com o outro que o humano se constitui a si e ao mundo.

Nesse contexto, a linguagem emerge de um viver junto, entrelaçada com as emoções. É o que Maturana (2002) chamou de conversar. Conforme esse autor, todo viver humano constitui-se nessa prática cotidiana de rede de conversações. O humano se constitui nesse movimento de viver e conversar. É no conversar que acontece o viver humano, a convivência com o outro e é nesse espaço de conversa que emerge a possibilidade de mudar nos modos de viver, amar, trabalhar, pensar.

Essa estratégia metodológica busca, então, acompanhar esse movimento plástico dos humanos para produzir um regime de produção de conhecimentos/saberes sobre a temática em tela e colocá-la em movimento. A metodologia visa a criar condições que viabilizem o encontro e o diálogo entre os atores envolvidos nesse debate. Esse regime de produção de conhecimento/saberes, quando priorizado no âmbito das práticas pedagógicas, contempla esse caráter dos seres vivos que é estar em movimento, em atividade.

Nessa direção de análise, o conhecimento científico tem seu modo específico de funcionar, tem limites e potencialidades e não pode se impor de forma incontestável no cotidiano das escolas. Com relação a tudo o que é humano, fica algo sempre enigmático ou invisível para a ciência: algo que emerge no diálogo e no confronto com os protagonistas dos processos de trabalho (Athayde & Brito, 2003).

Na interface Psicologia e Educação, é fundamental a construção dessas estratégias pautadas no diálogo dinâmico entre os pólos da ciência e da experiência da prática dos educadores. Também é preciso construir práticas educacionais que sejam condizentes com os princípios de uma política pública de educação, entendida como o plano coletivo e, portanto, referentes à experiência concreta dos coletivos, construídos a partir das experiências de cada um dos humanos. A proposta é, assim, pôr em ação práticas educacionais em parceria, uma co-elaboração, em um espaço onde cada polo de saber pode ampliar seus horizontes, reformular suas próprias questões, suas formas de colocar as questões, fortalecendo-os para recolocar novas questões um para o outro.

O diálogo crítico, baseado na possibilidade de fazer do confronto um motor no processo de aprendizagem, é um elemento importante para que o saber da experiência seja afirmado e se efetive o diálogo com o conhecimento científico. Dialogando, aprende-se a ouvir, entender e discordar, exercitando o debate e a crítica, de modo que, nesse movimento, afirmamos, inventamos e ampliamos conhecimentos e saberes. Convocar o saber presente no pólo das disciplinas científicas não é necessariamente se subordinar a esse saber. O que se propõe é que se proceda a uma discussão pautada num acordo sobre valores comuns, sobre a diferença entre saberes, sobre a capacidade de criar novos modos de trabalhar, enfim, (com)viver.

Quem pode gerar mudanças nas formas de produção de sujeitos/alunos/educadores, do agir em educação, é o movimento de vida, esse movimento expansivo que se afirma nas atividades industriais dos humanos. Diríamos, ainda, que esse modo de operar não pode se tornar um regime meramente operacional e tecnicista. Nesse sentido, é que podemos dizer que estamos propondo um processo que se efetive num movimento que se dá sempre ‘entre’, no processo, sem começo nem fim. Um diálogo efetivo entre os diferentes saberes no qual os conteúdos, conhecimentos e experiências circulem em espiral, uma forma que visa a ampliar nossa capacidade de escuta compreensiva do outro.

Porém, entendemos também que a análise sobre o que se passa na escola não deve ficar contida em seus muros. Muitos são os atores envolvidos com a escola e quanto maior for o grau de comunicação entre esses atores, maior será a possibilidade de resolver os problemas vividos no cotidiano. Em um dos municípios em que efetivamos nossas pesquisas, lideranças populares constituíram uma comunidade ampliada de pesquisa em educação, visando a mapear as condições de trabalho e estudo nas escolas públicas do município, bem como interferir nos rumos das políticas governamentais em Educação. A produção do fracasso escolar não é, portanto, um destino inexorável. Tentamos, neste texto, afirmá-lo como produzido a partir de um modo de existência que define, distribui e fixa competências e incompetências na escola. O desafio para a Psicologia é problematizar essa maquinaria modelizadora em que, muitas vezes, se constitui o espaço escolar, afirmando-o como usina de conhecimento, de invenção de novas formas subjetivas. Como nos diz Rocha (1996, p. 179), “A vida escolar pode se desdobrar em perspectivas que a façam sair da condição de usuária dos paradigmas instituídos, transformando-se em usina de

conhecimento”. E essa “escola-usina-de-conhecimento” está ali onde os humanos lutam, suam e criam, “[...] cabe dar visibilidade e dizibilidade a esses movimentos que, aliançados com o invisível, vão produzindo objetos e sujeitos não modelizados” (Oliveira, 2001, p. 237).

Referências

- Athayde, M., & Brito, J. (2003). Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 1(2), 239-265.
- Barros, M. E. B., & Fonseca, T. M. G. (2004). Psicologia e processos de trabalho: um outro olhar. *Psico*, 35(2): 35-51.
- Barros, M. E. B. (2005). Desafios ético-políticos para a formação dos profissionais de saúde: transdisciplinaridade e integralidade. Em: R. Pinheiro. *Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESQ: ABRASCO.
- Benevides, R. (1997). Subjetividade repetente. *Contemporaneidade e Educação*, 2(2), 111-129.
- Benevides de Barros, R., & Passos, E. (2000). A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 71-79.
- Benevides, R., & Passos, E. (2003). *Política Nacional de Humanização – HumanizaSUS: políticas da transversalidade ou a transversalização como método clínico-político*. (pp. 3-18). Campinas-SP: Oficina de trabalho dos consultores PNH.
- Benevides, R., & Passos, E. (2005). Humanização na saúde: um novo modismo? *Interface (Botucatu)*, 9(17), 389-394.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Estatística dos Professores no Brasil. outubro, 2003. Brasília: INEP/MEC. Disponível: <www.mec.gov.br>. Acesso: 20 out. 2003.
- Foucault, M. (2000). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Frigotto, G. (1995). *Os delírios da razão*. Petrópolis: Vozes.
- Frigotto, G. (1998). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. Em: G. Frigotto. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes.
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus.
- Maturana, H. (2002). De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo. Porto Alegre: ArtMed.
- Oliveira, S. P. de. (2001). *Micropolítica do fracasso escolar: uma tentativa de aliança com o invisível*. Dissertação de Mestrado (não publicada) – *Programa de Pós-Graduação em Educação*, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Patto, M. H. S (Org.). (1983). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Rocha, M. L. (1996). *Do tédio à cronogênse: uma abordagem ético-estético-política da prática escolar*. Tese de Doutorado (não publicada) – *Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Schwartz Y. (2003). *Travail et ergologie*. Toulouse: Octares.

Zourabichvili, F. Deleuze e o possível. Em: É. Alliez (Org.), *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. (pp. 54-76). São Paulo: Editora 34.

Recebido em maio de 2006

Aceito em outubro de 2006

Ana Lucia Coelho Heckert é psicóloga; Doutora em Educação; professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Maria Elizabeth Barros de Barros é psicóloga; Doutora em Educação; professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Endereço para correspondência: anaheckert@uol.com.br