

IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

FRACASSO ESCOLAR E SUBJETIVIDADE: A COMPLEXIDADE DO FAZER EDUCATIVO

Elaine Teresinha Dal Mas Dias

Universidade Nove de Julho-UNINOVE

A ocultação da subjetividade é o cúmulo da subjetividade. Inversamente, a busca da objetividade comporta não a anulação, mas o pleno emprego da subjetividade. Morin, *O Método 2*.

RESUMO

Este trabalho analisa a influência da subjetividade nos processos de ensino e aprendizagem. Referencia-se na Teoria da Complexidade, especialmente na crítica ao paradigma simplificador que reduz e separa; na noção de sujeito, que considera o homem ser bio-lógico e ambivalente que transita entre características racionais e emocionais, projetadas e introjetadas no/do meio por intermédio dos complexos imaginários; e nos princípios hologramático, entendido como operador que enfrenta o fechamento e a compartimentação, conserva a possibilidade de abertura e oferece outras vias de reconhecimento; o recursivo, circuito gerador, no qual produtos e produtores são causadores e efeitos daquilo que os produzem; e o dialógico, que assume a inseparabilidade entre noções antagônicas e complementares que concebem os fenômenos como complexos. Contextualizam, historicamente o fracasso escolar e resgata investigações que mostram a importância da subjetividade ou a apresentam como um dos componentes do fazer educativo. Entende que parte dos estudos sobre o tema focaliza aspectos do fenômeno, atomiza seus objetos de análise e limita a apreensão e o enfrentamento. Concentra a atenção na subjetividade do educador, mas considera que todos os membros da escola estão envolvidos na viabilidade ou inviabilidade de sucesso educacional.

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é considerado, atualmente, um dos transtornos psíquicos infantis mais estudados. A sintomatologia principal é a desatenção, hiperatividade e impulsividade da criança. A prevalência do Déficit de Atenção e Hiperatividade está entre 3% e 5% em crianças em idade escolar e costuma ser mais comum em meninos do que em meninas. Em adolescentes de 12 a 14 anos, pode ser encontrada numa prevalência de 5,8%.

O desempenho escolar é um tema recorrente nas investigações no campo da educação e da psicologia. Estudam-se facetas do fenômeno que traduzem, por vezes, olhares cindidos que encaminham percepções e conceituações excludentes.

O fenômeno compreendido por intermédio da evasão escolar, da ausência de cultura, da idealização de professores ou de alunos, da culpabilização das crianças ou suas famílias, da ambigüidade das políticas públicas, dos documentos normativos (in)adequados, dos salários insuficientes, das diferenças, das síndromes, dos distúrbios, do gênero masculino e do feminino mostra a multiplicidade de aspectos que o compõem, ao mesmo tempo em que revela a ausência da subjetividade, como componente influenciado e influenciável do todo e das partes que o compõe.

O pensamento tradicional, ou *paradigma de simplificação*, ao propor o controle, a coerência e a especialização com vistas à objetividade, desconsidera a intencionalidade, anula a diversidade e a influência do pessoal, pressupondo uma neutralidade que a condição humana interdita e produzem *erros e ilusões*.

Este trabalho analisa as implicações da subjetividade no fracasso escolar e problematiza os possíveis fatores que interferem no desempenho de educadores e educandos. Os aportes teóricos estão ancorados na noção de sujeito proposta por Edgar Morin, consubstanciado na Teoria da Complexidade. Está estruturado em três momentos: retomada de estudos acerca da influência histórica da área da saúde, do desempenho e das queixas escolares guardados na linearidade do pensamento simplificador; a concepção de sujeito e de subjetividade; e articulação e considerações.

Desempenho escolar: representação, marcas e perpetuação

Os primeiros estudos sobre dificuldades escolares, como afirma Maria Helena de Souza Patto, estavam associados às ciências médicas e centrados na nosologia psiquiátrica, que recomendava o isolamento para os “duros de cabeça” (1993). A transposição do “conceito



de *anormalidade* dos hospitais para as escolas” passa, então, a caracterizar “os que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar [...] como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica.” (p. 41, grifos da autora). Essa caracterização delineou os contornos do *mau aluno*, reproduziu-se e determinou a compreensão daqueles que não correspondiam às expectativas, cristalizando a ideia de incapacidade e colocando-a externamente ao sistema escolar como algo inerente ao sujeito, que, afastado e isolado do meio educacional, foi obrigado a aceitar e interiorizar sua impossibilidade.

Em outro estudo, a autora retrata as interpretações dadas ao fracasso, chamando a atenção para a década de 1970, quando eram explicadas por intermédio da teoria da carência cultural, com a justificativa de que “as crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar.” (PATTO, 1992, p. 108). De modo análogo essa construção atribuía ao outro as dificuldades e apontava as mazelas de uma educação elitista exclusiva de um segmento social.

O esquadramento da edificação das dificuldades educacionais e/ou escolares, apresentados por Patto, aponta o caminho unilateral de muitas investigações e o entendimento indubitável atribuído ao baixo desempenho: exclusivamente pela causação orgânica e/ou pela culpabilização de alunos e suas famílias. A exclusividade dessa leitura mantém aquecida a distância e o não pertencimento que obriga a inclusão e se apresenta nos termos da lei.

A incorporação aleatória dessas concepções é confirmada pelas pesquisas de Moysés e Collares (1995, 1996, 1997), em estudos desenvolvidos em diferentes segmentos educacionais. Ressalta-se o realizado junto a profissionais da educação e da saúde acerca das causas do fracasso escolar, dentre as quais “merecem destaque a desnutrição, referida por todos, tanto da educação como da saúde, e as disfunções neurológicas, referidas por 92,5% das 40 professoras e 100% dos 19 profissionais de saúde (médicos, psicólogos e fonoaudiólogos)” (1997, p. 34).

Os envolvidos no processo de escolarização se mantêm impregnados pelo sentido meritocrático das avaliações, pelas potencialidades individuais, pelas representações de

IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

incapacidade¹, pela doença e pela situação econômica. A produção de incapazes continua a marginalizar crianças e adolescentes, democratizando a fabricação de impossibilitados educacionais.

Os membros das escolas públicas ou privadas, apesar dos alertas, identificam e separam, explícitas ou simbolicamente, capacitados de incapacitados, com ênfase entre os pertencentes às classes denominadas populares, tanto por suas condições socioeconômicas quanto por uma certa compreensão de constituição familiar configurada em bases burguesas do século XIX. Estes aspectos podem ser exemplificados nas palavras de uma psicóloga: “as famílias são desestruturadas, não se preocupam em atender às necessidades culturais e afetivas das crianças, não cuidam dos seus filhos, gerando toda sorte de privações e lacunas, têm um filho atrás do outro, bebem, etc” (FRELLER, 2004, p. 73).

A manutenção do mesmo permanece assombrando e perseguindo alunos de todas as idades. Recentemente, ouvi de dois adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio de uma instituição particular, durante avaliação institucional, que não se submeteriam aos exames vestibulares de universidades públicas, porque os professores afirmavam suas reprovações devido às suas limitações. Os jovens mostravam-se resignados à impossibilidade (re)significada a cada ano e convencidos da identidade pressuposta (CIAMPA, 1993) re-posta e re-afirmada no cotidiano educacional por avaliações parciais e estigmatizantes, e discursos preconceituosos, carregando o fantasma do fracasso desde a infância.

A compreensão de desempenho ancorado em síndromes e em limitações cognitivo-intelectuais está viva, pulsa com vigor e se reproduz com força tecnológica em endereços eletrônicos que explicam e divulgam conhecimentos fraturados e mal interpretados das questões escolares e/ou educacionais. O resultado é o mesmo de trinta anos: encaminhamento a especialistas.

Dias (2006) constatou, como psicóloga de um serviço público de atendimento à saúde mental no final da década de 1970, a inundação das solicitações de avaliações de queixas escolares amparadas por justificativas implausíveis e discriminadoras. Alunos de todas as idades eram encaminhados por educadores e, após exame clínico efetuado por psiquiatras,

¹ Cf. Marília Pinto Carvalho, in *Explorando as causas do fracasso escolar de meninos e rapazes*. São Paulo, 2000. (Relatório de pesquisa).



eram submetidos a baterias de testes incompreensíveis e impalpáveis, que determinavam os caminhos que conduziam às *classes especiais*², marcando subjetividades.

O excessivo número de avaliações externas e as atribuições a causas psicológicas para o baixo rendimento educacional são atestados também por Mattos (2005), que problematiza os registros de Conselho de Classe, em trabalho efetuado em instituições públicas de ensino fundamental, corroborando pesquisa anteriores. Nas palavras da pesquisadora:

[...] as educadoras atribuem muito facilmente a causas psicológicas o fraco desempenho escolar de alunos e alunas, sem possuírem nem os elementos, nem os conhecimentos necessários para tais afirmações. Diagnósticos e encaminhamentos para tratamento médico e psicológico são práticas comuns nas escolas observadas. Em cinquenta casos apresentados durante um ano, nenhum pôde ser solucionado através de uma medida prática dentro do âmbito escolar, todas as soluções foram remetidas para fora da escola. (MATTOS, 2005, p. 218).

A função do psicólogo, em muitos serviços, restringe-se à realização de psicodiagnósticos e processos psicoterápicos que limitam o fazer profissional, reproduzem resultados prospectados e desfiguram a intenção social da psicologia. As considerações de Freller (2004) confirmam a prática dos procedimentos avaliativos e dos tratamentos subsequentes, sendo “psicoterapia para a criança e orientação para a mãe. Algumas vezes são sugeridos encaminhamentos para classe especial e outros atendimentos específicos, como, por exemplo, tratamento fonoaudiológico.” (p. 67).

As práticas clínicas são suficientes, para uns, por contemplar determinados referenciais teóricos e caracterizar um lugar de saber e poder autocentrado; mas para outros servem de incentivo para o esclarecimento e tentativa de transformação.

Machado (1994) está dentre os que insistem na transformação. A autora discute e analisa a cumplicidade entre os campos da saúde e da educação na produção do fracasso escolar, apresenta com clareza a construção epidêmica de distúrbios e considera a impossibilidade de se estabelecer “uma relação direta de causa e efeito entre problemas emocionais e capacidade de aprender” (1997, p. 72); procura brechas para desconstrução do desempenho educacional inibido por práticas conservadoras e tradicionalistas, propondo o desvio do questionamento do “por que a Escola Pública produz alunos especiais, ou por que

² denominação das salas que recebiam aqueles que fracassavam educacionalmente.

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

aqueles alunos não aprendem”, para “como as relações de aprendizagem e as relações diagnósticas fabricam alunos especiais.” (1994, p. 61). As contribuições desse questionamento e das indicações se distinguem por sinalizarem a interferência da subjetividade como fator indutor do fracasso, seja no processo educativo ou no psicodiagnóstico.

O levantamento de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação das Faculdades de Educação e Psicologia da Universidade de São Paulo no período compreendido entre 1991 e 2002, empreendido por Angelucci *et al* (2004), atestam, entre outras questões, a petrificação da compreensão do fenômeno desvinculado e independente da responsabilidade, e a interferência dos envolvidos no ensino e na aprendizagem. Caracterizadas em quatro vertentes - (a) culpabilização do aluno por suas dificuldades, circunscrevendo-as a problemas do aprendizado e/ou do desenvolvimento; (b) no problema técnico, de responsabilidade do professor, buscando especialmente sua extinção; (c) questão institucional: na lógica excludente da educação, que vê a escola como reprodutora e transformadora da sociedade; (d) questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder, que criticam as concepções tradicionalistas e desconstróem as representações abstratas do fenômeno denominadas como carência cultural, problemas emocionais, indisciplina -, evidenciam a petrificação de olhares reducionistas que se fecham em si mesmos e eliminam as inter-relações que constituem e configuram subjetividades.

O trabalho de Angelo (2009) auxilia nessa avaliação, por partir e ampliar o estudo Angelucci *et al*. A autora, ao empreender o mapeamento de dissertações e teses defendidas nas universidades que contam com programas de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia e Educação, no município de São Paulo, entre 1990 e 2008, revela que o direcionamento dado às pesquisas e às concepções de fracasso escolar prima pela análise de aspectos isolados do conjunto e do contexto. Este fato, além de impedir a apreensão do todo, dificulta seu enfrentamento por concentrar-se em elementos estanques que tendem à universalização. Como aponta Freller (1999) “dada a gravidade e antecedentes históricos do problema, fica difícil pensar em ações que revertam a situação da educação no Brasil. Dá vontade de apagar tudo e começar novamente.” (p. 191).

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

Começar de novo requer outro referencial, outro prisma, uma *reforma do pensamento*. A (re)produção do fracasso escolar calcada sobre as mesmas bases de manifestação e aparição, fragmentam e universalizam a apreensão do objeto, menosprezam a influência do todo sobre as partes e das partes sobre o todo, a circularidade entre os agentes produtores e os efeitos produzidos, e a convivência de contraditórios e antagônicos.



Reforma do pensamento, complexidade e noção de sujeito

A *reforma do pensamento* deve conduzir a um pensamento que abrace o contexto e o complexo; coloque-se diante da dúvida e da incerteza como possibilidade de confrontação do erro e da ilusão; abdique da relação causal unilateral dos eventos e mantenha-se circular e multirreferencial.

A teoria da complexidade, proposta por Edgar Morin, fundamenta-se em vários campos do saber, compreende o planeta, o mundo, as ciências e o homem como conjuntos indissociáveis; apresenta-se como um alerta contra a *sobredeterminação* do todo sobre as partes, a certeza absoluta, confirmando-se como visão especial que convoca a ideia de fenômeno na conjunção de seus elementos, na concorrência de seus antagonismos, na identificação do complementar e na imperfeição. Nessa perspectiva, encaminha-se a *reforma do pensamento* a partir da ruptura e do desnudamento das fragilidades e dos procedimentos mutilantes das teorias unitárias.

A introdução ao pensamento complexo se faz, principalmente por três operadores: a) noção de holograma, que enfrenta o fechamento e a compartimentação, rompe com a linearidade, permite outras vias de reconhecimento dos eventos, atua entre dúvidas, contradições, antagonismos, realidades, fantasias, idealizações e “liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo” (MORIN, 2004a, p. 93); b) de recursividade, como “circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz” (MORIN, 2004a, p. 95); d) de dialogicidade, que “permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (idem).

Entende-se neste trabalho, que as investigações acerca do fracasso escolar, ao desconsiderarem as singularidades e particularidades dos envolvidos no processo e tomarem como cerne dos estudos, exclusivamente, resultados quantitativos fixados no objetivo e no racional, mantêm a unidimensionalidade, ocultam o imaginário e perdem um dos componentes do todo: a subjetividade.

O mundo interno do indivíduo/sujeito construído na tessitura da transmissão e apreensão do acervo sociocultural coletivo, das relações interpessoais nucleares e expandidas, e da configuração das instâncias biopsíquicas, permite um sentido próprio e singular à vida e



ao viver, indicando a complexidade constitucional do ser. Essa dinâmica possibilita a compreensão da subjetividade como um sistema que organiza/desorganiza o mundo interno e o mundo externo do sujeito, facilita/dificulta o desenvolvimento e o crescimento pessoal, resgata/interdita o passado que interfere no agora do presente, prospecta o futuro, desvela e distingue o singular e o especial. (DIAS, 2008).

Morin (2000, 2002, 2004b, 2005a/b/c), anuncia a noção de sujeito na intersecção com a concepção de indivíduo, centrada na idéia de inseparabilidade entre autonomia, dependência e auto-organização. A autonomia “é uma noção estreitamente ligada à dependência, e a de dependência é inseparável da noção de auto-organização. [...] ‘A auto-organização significa obviamente autonomia, mas um sistema auto-organizador é um sistema que deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia [...]. Na autonomia, pois, há profunda dependência energética, informativa e organizativa a respeito do mundo externo.’” (MORIN, 1999, p. 46).

A noção de sujeito abarca ainda a ideia de ego-autocentrismo – centro de referência e de preferência que funda e define o termo sujeito –, e na ego-auto-referência - referência de si sobre si mesmo -, que não se reduz à singularidade morfológica ou psicológica, mas é compreendida no entrelaçamento de múltiplos componentes, em relação direta ao acaso, a incerteza, o perigo e a morte.

O caráter do sujeito é essencialmente existencial, excede as modificações do indivíduo físico, mantém a auto-referência e dá continuidade à identidade; apresenta-se na objetivação do *eu* e na subjetivação do *Eu*. A identidade do sujeito, por sua vez, comporta um princípio de distinção, de diferenciação e de reunificação, por conter a auto-referência e a exo-referência, sendo *Eu* e *eu* a um só tempo diferença, indissolubilidade e constituição mútua. Nota-se que a auto-referência se mantém com a passagem do tempo, presentifica-se na objetivação do *eu* e na constância do *Eu*. Este *Eu* ocupa e preenche o lugar da centralidade e do egocentrismo. O *eu*, por sua vez, se observa na concepção clássica do ‘eu’ [moi] (ego) segundo Freud, esse ‘eu’ nasceu da dialética entre o ‘isso’ instintivo, que vem das entranhas biológicas, e o ‘superego’, que para Freud, é a autoridade paterna, mas que pode transformar-se em um ‘superego’ mais amplo, o da pátria, da sociedade (MORIN, 2004b, p. 124)³.

³ Esta articulação é possível pelo fato de Morin (2005c) entender a teoria psicanalítica como ciência do complexo, marcada por divisões topológicas que se complementam e antagonizam, e na qual o sujeito é resultado e âmbito da dialógica bio-sócio-individual, que tem no *id* a instância pulsional, no *ego*, prioritariamente a individualidade e no *superego* a imagem do pai.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

Os princípios de exclusão e inclusão, completam a concepção de sujeito e são identificados na inseparabilidade e na interdependência do *Eu* e do *eu*, na ação que afasta e nega o outro, na inscrição do outro em mim como presença e possibilidade de alteridade. Esse conjunto de considerações e proposições indica a co-existência de um duplo em cada um, que se entrelaça e entretece, se distingue e separa, aproxima e rejeita, configurando o *Homo complexus*, que encobre o *Homo demens* e reifica o *Homo sapiens*, como partes independentes e possíveis de separação sem unificação.

A externalização de sentimentos e emoções se faz por intermédio dos *complexos imaginários*, identificados como projeção, introjeção e identificação, que Morin (2003, .p 89) apresenta como “um sistema formado por elementos distintos em interdependência, [...] que sobrepõem-se uns aos outros de diversos modos e só podem explicar os processos imaginários quando associados”. Assim, à medida que há projeção ocorre a concomitante identificação, como resultado e efeito da introjeção, definida como sensação ou sentimento de ser próprio e mesmo ao estrangeiro que é o outro. Os *complexos imaginários* marcam a vida imaginativa pela projeção da emocionalidade que se fixa no exterior, seja na figura de uma pessoa, de um mito ou de um objeto. As subjetividades revelam a influência dos *complexos*, tanto na inclusão quanto na exclusão.

Nas palavras de Morin (2005c), o “sujeito sem poder deixar de ser egocêntrico, deve elaborar um metaponto de vista que lhe permita se objetivar, tomar-se em consideração e agir pacientemente sobre si mesmo: longo trabalho de aprendizagem e de enraizamento da reflexividade.” (p. 94). Esse metaponto de vista tem como base a capacidade de auto-análise e auto-crítica do *eu*, que, entretanto, necessita atenção e cuidado para não transformar-se em autojustificação do *Eu*. O autor considera o trabalho de introspecção difícil, por comportar recursivamente a complexidade interior que comporta, entre outros aspectos, os sentimentos e os ressentimentos, as zonas de cegueiras que endurecem o olhar para erros alheios e o flexibilizam para os próprios em tendências que negligenciam e explicam, sistematicamente, enganos e falhas, e a relação e a percepção de outros *eus*. Esta provoca e desencadeia afetos que transitam da igualdade à diferença, da compaixão à hostilidade, associando-se a



aproximação ou a inclusão, quando ocorre abertura e aceitação, e ao afastamento ou exclusão, quando a imposição da alteridade se impõe à semelhança.

A admissão da presença do *Eu* subjetivo e do *eu* objetivo intermediando relações, sinaliza a possibilidade de outras leituras do desempenho escolar e educacional, como se apresenta a seguir.

Educador, educando e os processos de ensinar e aprender

A desconsideração da influência dos sentimentos sobre a prática profissional docente e a vida escolar do aluno é uma das barreiras que dificultam o contato e a aproximação, o ensino e a aprendizagem, e, por contingência, encaminha ao fracasso e ao insucesso. As pesquisas⁴ de Brandão, Baeta e Rocha (1983), Mello (2000) e Dias (2006, 2008) interessam aos objetivos anunciados.

Brandão, Baeta e Rocha (1983) destacam as relações entre práticas docentes e desempenho dos alunos, identificando maiores índices de aprovação junto aos professores que lecionam em séries de suas preferências; melhor rendimento dos alunos relacionado à forma como o professor vivencia sua profissão; presença de estereótipos e preconceitos em relação a alunos, sobretudo os de baixa renda; burocratização das rotinas como fator de descompromisso com a eficácia da prática; desvirtuamento do espaço da sala de aula, pouco aproveitado com relações educativas e desempenho altamente formalizado. As conclusões dos autores, caso tomadas apenas pela via da racionalização, reduzem a importância dos achados; entretanto, ao serem consideradas como efeitos de afetos latentes produtores de atitudes e comportamentos, depara-se com os complexos imaginários projetados no exterior e fixados na figura dos alunos, e introjetados, possivelmente, como frustração. Este movimento, quando percebido e apreendido pelo educador poderá resultar na elaboração do metaponto de vista que possibilite a reavaliação do fazer educativo, diminuindo os efeitos e a carga sobre o aluno, como único responsável pela aprendizagem; a readequação do processo de avaliativo, a condução do transdisciplinar do ensino, a redução da identificação de alunos-problema e os encaminhamentos externos.

⁴ As pesquisas ora apresentadas referem-se aos educadores. Cabe ressaltar que o fracasso escolar é entendido no entrelaçamento de todos os envolvidos no processo educacional.

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

A pesquisa de Mello (2000) mostra também o significado da subjetividade na ação escolar, ao analisar a expectativa do estudante do ensino superior exercer a profissão escolhida - biólogo, geógrafo ou historiador - e apontar os sentimentos desencadeados pela impossibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos fora do sistema educacional.

Os estudos de Baeta *et al* e Mello descrevem situações de frustrações e insatisfações que minam sentidos e sentimentos guardados nos escaninhos da memória. A escolha profissional revestida de ideais fica maculada por irrealizações que se manifestam no exterior, nos fazeres diários e, no caso da docência, no ensino e nas inter-relações professor/alunos.

A investigação desenvolvida por Dias (2008), em instituição pública de Ensino Médio, reforça essa proposição ao apresentar as circunstâncias que levaram um estudante de informática tornar-se professor de matemática em uma escola pública; analisar os ressentimentos causados pelo desejo de se tornar empresário ou servidor estadual e discutir os efeitos desse atravessamento no ato educativo. O depoimento descreve as dificuldades enfrentadas com adolescentes e justifica a atitude de permanecer voltado para a lousa enquanto explica exercícios, o desinteresse pela função, desenhando a não concretização dos sonhos juvenis, implicando a formação dos alunos.

Esses estudos, mesmo sem ter a subjetividade como foco, ressaltam o significado e o envolvimento dos traços subjetivos do professor no ato educativo e sinalizam as repercussões em sala de aula, seja na isenção da responsabilidade, nas justificativas produtoras de cegueiras, na confirmação do desejo e das preferências ou, ainda, da frustração por expectativas não alcançadas. “O sujeito humano está, como um *iceberg*, em grande parte imerso no inconsciente” (MORIN, 2005, p. 324), confirmando sua constituição complexa.

Empresta-se de Freller (1999) e de Dias (2008) manifestações de professores acerca do olhar dirigido aos seus alunos. A distância temporal que separa os dois estudos reforça o entendimento ora estabelecido:

Observação feita em maio, numa classe de primeira série de uma escola pública, após a queixa da professora Aparecida para a psicóloga: "*Muitos alunos não aprendem, são imaturos, dispersos, agitados, não conseguem se concentrar e fazem muita bagunça.*" Ela é considerada pela escola como



uma profissional muito competente, mas sente-se desconfortável lecionando para uma classe de crianças iniciantes, não escolhida por ela.

- *Menino, pare quieto. Sente-se na cadeira e faça sua lição, como a professora mandou.*

- *Menina, guarde este material desnecessário.*

- *Menino, alinhe sua cadeira com a do colega.*

- *Menina, pare de conversar com o colega e também de perguntar o que você não entendeu para ele. Pergunte para a professora. Levante a mão e espere.*

- *Menina, você acabou de voltar do recreio. Não foi ao banheiro por que ficou brincando. Agora vai ter que esperar.* (FRELLER, 1999, p.189-190)

A descrição da cena que se segue ocorreu em uma instituição pública de ensino médio da cidade de São Paulo, durante encontro de trabalho. O objetivo era a exposição de um projeto de pesquisa que pretendia observar e compreender a relação entre professores e alunos no período de aula.

- *“Não posso nem pensar em entrar naquela sala com aquele bando de marginais”.*

- *“Aqueles caras são uns chatos. Não suporto olhar para eles”.*

- *“Eu entro em sala escrevo a matéria na lousa, explico e nem olha para eles. Quem quiser que me pergunte se quiser saber alguma coisa”.* (DIAS, 2008, p. 59)

Ao introduzirem as falas dos depoentes, esses excertos expõem os sentimentos e ressentimento dos indivíduos-sujeitos em atividades e indicam a presença da subjetividade nas atitudes, nos comportamentos e nas expressões discursivas, sinalizando um possível atravessamento no ato educativo que pode interditar o processo de ensinar e o processo de aprender. Tocados e afetados os professores, aparentemente, não se dão conta do sentido e das forças de suas verbalizações e das conseqüências de suas atuações na vida escolar dos alunos, em uma relação de autonomia/dependência. A apreensão de situações com tais dimensões exige um distanciamento que favoreça a objetivação e uma análise crítica das condições psicológicas e laborais, que considere a unidimensionalidade do *Eu*.



As vivências de exclusão e de desafeto profundo encaminham à incapacidade, marcam o não pertencimento e podem condenar ao insucesso. É nesse sentido que se insiste no reducionismo das investigações sobre o *fracasso escolar*, dado o pequeno número de pesquisas que incluem a subjetividade como parte do contexto implicado na temática. A projeção da frustração imprime marcas duradouras que, recursivamente, promove profecias que se realizam e rejeitam.

De modo semelhante, as experiências pessoais dos educadores sobre/determinam a função docente e produzem reflexos, tanto no desempenho profissional quanto nos comportamentos dos alunos, em um jogo projetivo que identifica, transfere e introjeta. As investigações que estudam a Síndrome de *Burnout* desvelam o desgaste a que estão expostos os trabalhadores das diferentes áreas de atuação. Destaca-se, entre eles, o realizado por Carlotto (2002, p. 21) que analisou a relação entre doença e docência considerada

como um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo. *Burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Em outro estudo, a autora pesquisa os Preditores da Síndrome de Burnout em professores, comparando os que exercem a função no ensino superior e no ensino básico; constata que a relação entre Exaustão Emocional e Satisfação com o Pagamento se altera com a variação salarial, ou seja, maior satisfações menor sentimentos de desgaste profissional. É sob essa significação que sugere a contextualização.

O *Homo complexus* é tecido na imbricação do *Homo sapiens* com o *demens*, o *ludens*, o *faber*, em uma cadeia holoscópica que entrelaça e entretece as características humanas. E o educador, na prática do dia-a-dia, não é diferente. Está assujeitado objetiva e subjetivamente, e isto é projetado no outro. Como pondera Morin (2004, p. 20), “o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. [...]”, mas pode também iluminar e fortalecer os contatos interpessoais, quando identificados.



Os olhares investigativos dirigidos ao *fracasso escolar* focalizam aspectos do fenômeno, circunscrevem seus objetos de análise e limitam a apreensão e o enfrentamento da questão, como também apontou Ângelo (2009). Ao traduzirem, fragmentadamente os elementos do contexto e do conjunto, e ao tomarem como referência o paradigma simplificador, eliminam o processo de subjetivação, lançam as conclusões dos estudos ao estatuto de verdade e perdem “o que é tecido junto” (MORIN, 2004, p.89).

Nas palavras de Morin (2004, p. 88-89) é importante que o pensamento:

- [reconheça] que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
- que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; [...]
- que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade.

Abarcar a completude é impossível, mas, o alargamento da visada não. O redirecionamento da atenção suscitará novas reflexões, aprimoramento da criatividade e outros modos de superação, bem como aspirará a multidimensionalidade. Morin (2005b, p. 7) diz que “um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência”. Sendo assim, não se pretende a resolução do fracasso escolar com a introdução da subjetividade, mas mostrar que, com esse elemento, há uma outra aproximação e outra abordagem do fenômeno.

A criatividade é um dos fatores da subjetividade que auxilia a ultrapassagem da mesmice e tende a superar a doença. Caminhar a contrapelo e empregar os conhecimentos adquiridos, transformando-os em algo novo e/ou diferente, conduz à reforma do pensamento.

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

REFERÊNCIAS

ANGELO, R. C. (2009) *Concepções de Fracasso Escolar: de percepções fragmentadas à percepção complexa*. Dissertação (mestrado), 170 p., Universidade Nove de Julho, São Paulo.

ANGELUCCI, C. B. et al . O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 fev. 2009. doi: 10.1590/S1517-97022004000100004.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A.B. e ROCHA, A.D.C.(1983) *Evasão e repetência no Brasil: A escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé.

CARVALHO, M. P.(2001) Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, vol. 9, n. 2.

CARLOTTO, M. S..(2002) A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 7, n. 1, jun. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2009. doi: 10.1590/S1413-73722002000100005.

COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS M.A.A.(1996) *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, Cortez,.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. (1995) Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em Aberto*, MEC / INEP, n.57.

DIAS, E. T. D. M. (2008) Subjetividade, docência e adolescência; impactos no ato educativo. *Notandum libro*, n.11, p. 01-86, São Paulo/Porto.

DIAS, E. T. D. M. **Adolescência**: entre o passado e o futuro, a experiência. Tautbaté: Cabral, 2006.

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

FRELLER, C. C. (1999) Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 10, n. 2. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-5641999000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Feb. 2009. doi: 10.1590/S0103-65641999000200012

MACHADO, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J.G. (org.), *Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3. ed. São Paulo: Summus. p.73-90

MATTOS, C. L. G. de.(2005) O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago.

MATTOS, C. L. G. de.(2005) O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 2, Aug. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Feb. 2009. doi: 10.1590/S1517-97022005000200005.

MELLO, G. N. (2000) Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo Perspec.* [online]. jan./mar. vol.14, no.1 [citado 26 Março 2004], p.98-110. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>.

MORIN, E. (1969) *Cultura de massas no século XX* (O espírito do tempo). Trad. Maura R. Sardinha. São Paulo: Forense, 1969.

_____.(2002) Sobre a reforma universitária. In ALMEIDA, M. C; CARVALHO, E. A (Orgs) *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.

_____.(2004) *A cabeça bem-feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina, 10 ed, Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004.

_____.(2004a) *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.

_____.(2005) *O método 2: a vida da vida*. Trad. Marina Lobo. Porto Alegre: Sulinas.

_____.(2005b) *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas.

IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

_____.(2005b) *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulinas.

_____.(1999) A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed.

PATTO, M. H. S. (1992) A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, vol. 3, n.1/2.