



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB

PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

VITOR PEDRO MORETTO CORDEIRO

**A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR:
A EXPERIÊNCIA SINGULAR NA PRÉ-ADOLESCÊNCIA**

BRASÍLIA

2018

VITOR PEDRO MORETTO CORDEIRO

**A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR:
A EXPERIÊNCIA SINGULAR NA PRÉ-ADOLESCÊNCIA**

Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica
apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

Orientação: Professora Valéria D. Mori.

BRASÍLIA

2018

Dedico este trabalho a todos aqueles que, como eu, um dia foram desacreditados em sua capacidade de aprender.

AGRADECIMENTOS

À minha primeira orientadora, professora Luciana Campolina, pelas palavras carinhosas e orientações cuidadosas, e, acima de tudo, por me mostrar os caminhos e as interfaces da psicologia com a educação.

À orientadora professora Valéria Mori pela atenção nos últimos passos da realização deste projeto, bem como por sua disponibilidade e afeto constantes, e, principalmente, por fomentar discussões que romperam com padrões hegemônicos da psicologia. Nossos momentos de orientação foram regados de mobilizações pessoais e bons cafés.

Às pessoas que me receberam no campo de pesquisa e, principalmente, aos meus participantes pela disposição e engajamento nas conversas. Sem a colaboração de vocês, este estudo não teria sido possível.

Agradeço imensamente à minha mãe, que, muito antes de mim, acreditava na luta por uma escola mais humana, integrada e que respeitasse o desenvolvimento singular de cada pessoa. Ainda não conseguimos, mas estamos a caminho.

À minha irmã por compartilhar muito de sua trajetória escolar e me mobilizar em diversos questionamentos sobre esse contexto.

Aos meus amados avós, Sheyla e Vasco, por demonstrarem a cada dia que ser professor não é uma profissão, mas uma missão, uma luta a ser enfrentada a cada dia. Seguimos dividindo conhecimento e multiplicando compreensão.

Finalmente, agradeço aos meus amigos pelos momentos de reflexão, discussão e incentivo. Sem vocês, esses 12 meses de pesquisa não teriam o resultado que tiveram.

[...] o aluno é, desse modo, “escolarizado” a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com competência, fluência no falar com a capacidade de dizer algo novo.

(Ivan Illich)

RESUMO

A presente pesquisa aborda o fracasso escolar, presente nas preocupações dos profissionais da educação. O chamado *fenômeno da não aprendizagem* vem sendo tratado como uma patologia, algo fora do que seria considerado normal no desenvolvimento de uma criança ou de um adolescente. Contudo, a pesquisa busca compreender o fracasso escolar como um fenômeno que se mostra permeado de significados coletivos e de sentidos pessoais. Para isso, é essencial compreender os significados que permeiam o desenvolvimento dos sujeitos, e investigar como ocorrem os processos em cada indivíduo, resultando em diferentes ações, pensamentos e afetos. A pesquisa será realizada com quatro pré-adolescentes, com idades entre 9 e 13 anos, estudantes de uma escola da rede pública do Distrito Federal, reconhecidos pela equipe de coordenação como tendo um desempenho abaixo do esperado no contexto escolar. Será utilizada uma dinâmica conversacional, com a intenção de que os participantes se sintam mais à vontade para expor suas experiências. Também será utilizado o recurso “*complemento de frases*”, a fim de se compreender o sentido das expressões escolhidas na vivência do pré-adolescente. O presente projeto de pesquisa será apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário de Brasília.

Palavras-chave: Subjetividade. Escola. Pré-adolescência.

CRONOGRAMA

FEVEREIRO	Envio do trabalho para o Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos.
MARÇO	Processo de observação dos participantes nos momentos de entrada, recreio, saída e aulas específicas.
ABRIL	Seleção dos alunos participantes, em conjunto com a coordenação escolar. Dinâmica de grupo, buscando vínculo com os participantes. A princípio, será feito com até 10 alunos, dos quais 2 serão selecionados.
MAIO	Processo de construção de vínculo com os dois alunos selecionados. Dinâmicas de grupo e conversas informais.
JUNHO	Utilização do recurso da dinâmica conversacional e do <i>complemento de frases</i> individualmente, com os dois participantes selecionados.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	JUSTIFICATIVA	10
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
	3.1 Aspectos fundamentais para se compreender o fracasso escolar em uma perspectiva cultural, histórica e da subjetividade	12
	3.2 Aspectos fundamentais para compreender o desenvolvimento humano	17
	3.3 Avaliar e Aprender: sua relação íntima com o Sucesso e o Fracasso	18
4	MÉTODO	21
	4.1 Participantes	24
	4.2 Cenário social da pesquisa	24
	4.3 Instrumentos	25
	4.4 Procedimentos éticos	26
5	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	26
	5.1 A escola	28
	5.2 Dinâmica conversacional com Luís	31
	5.3 Dinâmica conversacional com Vinícius	33
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	36

1 INTRODUÇÃO

Como introduz Arroyo (2008), falar em fracasso escolar não é algo atraente para os educadores, mas temos de reconhecer que o tema é recorrente nas preocupações desses profissionais. Para o autor, seria como rever um velho seriado. Ao mesmo tempo, é preciso rever o filme quantas vezes for necessário, quando o enredo ainda se mostrar confuso e nebuloso.

Compartilhando das discussões de Heckert e Barress (2007), que se apoiam no trabalho desenvolvido por Benevides e Passos (2005), devemos questionar o lugar ocupado pela psicologia no campo da educação como uma “prática sintomática”, que tende a paralisar e impossibilitar a produção de novos sentidos sobre a educação, tanto pelo psicólogo da escola quanto pelo aluno que necessita de suas intervenções.

Como apontam Batista e Tacca (2015), os professores frequentemente se referem às suas turmas com expressões como “trinta alunos e três TDAHs”, ou então “trinta alunos e 2 DM”. Segundo os autores, isso torna evidente o lugar de “prática sintomática” que permeia o ambiente escolar. Os alunos são reconhecidos por suas necessidades especiais e não por suas potencialidades.

Os diagnósticos também têm servido de *muleta* para justificar o fenômeno da não aprendizagem. Ocorre uma constante busca por patologias orgânicas, que precisam ser medicadas e supostamente curadas. Collares e Moysés, citadas em Batista e Tacca (2015), referem-se a isso como uma busca constante de soluções médicas para problemas eminentemente sociais.

O psicólogo escolar deve ser um facilitador de diferentes práticas educacionais, possibilitando novas formas de produção de sentido por parte de alunos e entidades escolares, não apenas enfocando seus produtos, como o fracasso escolar.

De maneira similar, Kastrup (1999) define a prática da psicologia na escola como uma ação “aprendiz-artista”, na qual a experiência diária deve ser pautada por um permanente processo de tensão entre as problematizações trazidas pelo ambiente escolar (demandas) e as ações que podem ser desenvolvidas por ele nesse ambiente.

A psicologia escolar deve “sair da sala”. Deve conhecer e interagir com o espaço físico da escola, que vezes está carente das ações da psicologia, não apenas em intervenções pontuais, mas em ações que auxiliem e somem a outras entidades do meio escolar.

O fracasso escolar é um tema recorrente nas pautas de discussão entre profissionais da psicologia e da pedagogia. Tais discussões têm buscado relações de causa e efeito, e de linearidades explicativas. Com isso, o chamado *fenômeno da não aprendizagem* vem sendo tratado como uma patologia, algo considerado anormal no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Por outro lado, como entender o fracasso escolar como um fenômeno anormal, já que as experiências dos indivíduos são permeadas por significados coletivos e por sentidos pessoais. Tal questão revela a importância de se compreender o que permeia o desenvolvimento dos sujeitos, bem como de se investigar como ocorrem os processos em cada indivíduo, que resulta em diferentes formas ação, pensamentos e afetos (Campolina e Lopes de Oliveira, 2010).

O desempenho do aluno, compreendido exclusivamente a partir das características do professor (afetividade, personalidade, crenças, problemas de formação, etc.) ou das características do aluno (déficit de inteligência, subnutrição, problemas emocionais, desorganização familiar, etc.) revela certa “patologização” das dificuldades de aprendizagem e do insucesso acadêmico, convertendo os problemas de ensino em problemas de aprendizagem (Moysés e Collares, 1997).

O fato é que a dificuldade de aprendizagem – que não é necessariamente geradora do fracasso escolar – deve deixar de ser entendida como algo patológico, e passar a ser vista como

um aspecto inerente ao desenvolvimento de cada indivíduo, levando em consideração, por exemplo, aspectos relacionados à produção de sentidos subjetivos desse aluno, o que resulta do contexto social e cultural, perpassando aspectos básicos, que também constituem o psiquismo, como os afetos e os desejos.

Esses processos, que eram anteriormente entendidos apenas como processos *internos*, ocorriam independente das produções do sujeito, colocando-o como um ser passivo ou internalizador de aspectos colocados por um meio socioinstitucional que este frequentava, retirando-lhe a capacidade de produzir diferentes sentidos a partir das experiências dos diferentes contextos que este frequenta (Salles, 2005).

Como se posiciona González Rey (2006), o sujeito não é determinado por sua condição objetiva, ou seja, nosso olhar para o fracasso escolar deve se direcionar para a relação do aluno com a escola e não apenas para a condição individual do aluno.

É importante pontuar que ser sujeito não é uma qualidade do indivíduo. A pessoa tem a possibilidade de emergir como sujeito em uma esfera da vida em detrimento de outra. Isso não funciona como uma escolha, mas sim de acordo com as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos nas relações que a pessoa estabelece em cada contexto.

Seria necessário sempre entendermos a forma indireta, complexa e não causal como os alunos se relacionam com a escola e a escolarização, seja no caso da evasão escolar em um desempenho não favorável, seja a partir da construção de uma relação positiva com a escola.

2 JUSTIFICATIVA

A forma mais comum de manifestação do fracasso escolar é o rótulo da reprovação, que dado ao final do ano, se o aluno não conseguir alcançar a média numérica de conhecimento estabelecida pela escola. Deve, portanto, refazer todo o ano letivo. O uso do rótulo é feito

quando, no ano seguinte, ele é visto como o “repetente da turma”, aquele que está tendo que refazer um ano, pois não foi capaz de aprender.

Com esse rótulo e com a frustração de refazer os estudos, pode ocorrer a forma mais grave de manifestação do fracasso escolar, que é a evasão da escola; algo mais frequente do que parece. Leon e Menezes Filho (2002) constataram que, de 1996 a 1997, cerca de 17% dos alunos que já haviam sido reprovados evadiram da escola quando cursavam da 4^a à 7^a serie.

Do ponto de vista da atribuição de causalidade, exemplos de pesquisa como os de Meira (2002) e Costa (2009) enfocam fatores que possivelmente estão relacionados ao fenômeno da não aprendizagem, tais como: pais desconectados do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de seus filhos; estrutura familiar precária; início precoce da atividade sexual; trabalho infantil; escolas sem uma estrutura adequada para o desenvolvimento do ensino; e falta de preparo pedagógico dos professores. Nesse enfoque, vemos que a responsabilidade pelo fracasso de determinada pessoa acaba recaindo na instituição escolar, nos pais e professores.

Jargões como “família mal estruturada”, “condições não adequadas” e “questões relacionadas ao corpo docente” podem ser problematizados a partir da compreensão do enfoque histórico-cultural de Vygotsky (2001), no qual o entendimento do ser humano parte do pressuposto de que não somos agentes passivos das condições ambientais, mas sim geradores de uma forma singular de sentido próprio, a partir do que foi vivido (Mori e Rey, 2012). Portanto, mesmo em condições adversas, o ser humano pode significar uma vivência diferente do esperado, já que dentro dessa perspectiva não somos determinados por condições objetivas, e sim por nossa construção única e individual de sentidos.

Neste projeto de pesquisa, o foco recai sobre o aluno, mais especificamente aquele que se encontra na pré-adolescência; fase demarcada por um maior número de problemas no contexto escolar, para alunos de ambos os sexos, tendo os alunos do sexo masculino uma maior quantidade de relatos (Carvalho, 2003).

É importante lembrar que, mesmo levantando dados sobre as formas mais comuns de ocorrência do fracasso escolar, o presente projeto de pesquisa não tem a intenção de conceituar o fracasso escolar. Nossa busca se concentra nas construções individuais e subjetivas de cada indivíduo, já que cada pessoa entende e vivencia as experiências de modo único e singular.

O presente projeto de pesquisa a intenção de propor uma pesquisa qualitativa, partindo das seguintes problematizações: Quais desdobramentos a vivência do fracasso escolar traz para a vida do pré-adolescente? Como o pré-adolescente constrói sentidos subjetivos a partir de tal vivência? De que forma o fracasso se configurou nas relações dessa pessoa com o mundo? Como a psicologia – cultural, histórica e da subjetividade – pode nos ajudar a desconstruir o estigma trazido pelo fracasso escolar?

Com base na teoria cultural, histórica e da subjetividade desenvolvida por González Rey (1997, 2017), temos o objetivo geral de compreender como são configurados os sentidos subjetivos do pré-adolescente na experiência do fracasso escolar.

Objetivos específicos: a) problematizar o fracasso escolar a partir da produção de sentidos subjetivos de um pré-adolescente que o tenha vivenciado, e b) analisar o fracasso escolar a partir do enfoque dado pela instituição escolar ou pela família da pessoa que o vivencia.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Aspectos fundamentais para se compreender o fracasso escolar em uma perspectiva cultural, histórica e da subjetividade

A forma como esse tema vem sendo tradicionalmente tratado resulta da busca constante por um “único *culpado*” pelo fracasso escolar.

Pesquisas têm sido comumente direcionadas para as entidades educacionais (Leon & Menezes Filho, 2002), o que pode ainda ser reforçado pelas práticas e produções “psi” na educação, que, como citado na introdução deste trabalho, encaram a questão de forma “sintomática”, e não como uma prática criativa que aproveite os momentos de tensão estabelecidos pelo contexto escolar, para organizar uma forma de uma ação prática e dialógica que valorize a expressão de alunos e professores, a fim de produzir novos espaços de conversação e conhecimento.

Nesse sentido, a prática dialógica não depende exclusivamente do professor ou do aluno, mas de uma relação onde os indivíduos sejam agentes ativos do diálogo. (Heckert & Barros, 2007; González Rey, 2005; Rey & Mitjans Martinez, 2017).

Entenderemos o fracasso escolar como algo mais amplo que simplesmente o desempenho abaixo do esperado pela escola, pelos pais ou pelos contextos socioinstitucionais que compõem o meio social dessa pessoa. Em vez disso, deve ser visto pela ótica de quem o vivencia ao longo do tempo.

Partindo de uma compreensão que considera e inclui o aluno, não podemos estabelecer critérios objetivos de análise do fracasso. Porém, podemos considerar algumas pesquisas sobre fracasso escolar e como este vem ocorrendo na maioria dos casos, principalmente na pré-adolescência (Leon & Menezes Filho, 2002; Ribeiro, 1991; Patto, 2010).

Vygotsky (2001) nos faz pensar no ser humano como alguém imerso em um contexto histórico e cultural, alvo de uma contínua construção de sentidos a partir do que esse ser vivencia no mundo.

Dessa forma, não entendemos o ser humano como mero internalizador do que é proposto no meio, mas como agente ativo que constrói e atribui sentido às suas vivências. A partir desse princípio, trabalhamos com a ideia de que “os contextos socioinstitucionais nos quais a pessoa se desenvolve mediam o próprio processo de desenvolvimento, ao prover significações e

interferir na organização da subjetividade” (Campolina & Lopes de Oliveira, 2010). Assim, a escola, como um contexto socioinstitucional presente na vida da maioria dos pré-adolescentes, tem a possibilidade de mediar o desenvolvimento destes e participar das diversas configurações de sua subjetividade.

Nessa perspectiva, não podemos, como feito em Meira (2002), atribuir qualquer tipo de causalidade ao insucesso na escola, já que a pessoa está num constante processo de construção de significados com o mundo, produzindo sentidos de forma singular, a partir de suas experiências. Portanto, entenderíamos o fracasso escolar como algo que foi multideterminado pelas diversas vivências e interações que essa pessoa teve no ambiente escolar, não estabelecendo relações causais, e sim criando espaços de inteligibilidade para compreendermos como essa situação se configurou ao longo do tempo.

Tendo como referência os argumentos supracitados, e apoiados na teoria cultural-histórica da subjetividade, desenvolvida por González Rey (1997, 2005), a partir de desdobramentos da psicologia histórico-cultural e de vários outros autores, voltemos os olhares para o protagonista do fracasso escolar: o aluno.

Ainda segundo González Rey, a subjetividade coloca a definição da psique em nível cultural e histórico aqui compreendido como:

“(...) um macroconceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquica envolvidos na produção de sentidos subjetivos. A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares, de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais”. (González Rey, 2004, p. 137).

Com os desdobramentos da teoria da subjetividade, desenvolvida por González Rey a partir de sua leitura da psicologia cultural-histórica, serão articulados neste projeto de pesquisa os conceitos próprios da teoria da subjetividade, que são: *perezhivanie*, sentidos subjetivos, configurações subjetivas e zonas de inteligibilidade.

A categoria *perezhivanie* é um conceito russo de Vygotsky, pouco utilizado, que está relacionado à experiência emocional experimentada pelo sujeito. Por meio desse conceito, Vygotsky descreveu como as pessoas percebem, vivenciam e processam suas experiências emocionais na interação social (Madn & John-Steiner, 2002).

A categoria de sentidos subjetivos não se resume ao universo intrapsíquico, mas sim a como algo se forma nas relações com o mundo. Os sentidos são produzidos de forma singular, a partir das vivências da pessoa.

Para González Rey (2002), a categoria teórica de sentido subjetivo é concebida como a unidade processual do simbólico e do emocional, que emerge em toda experiência humana, unidade essa onde o emergir de um sempre invoca o outro, sem se converter em sua causa, gerando cadeias simbólico-emocionais que se organizam na configuração subjetiva da experiência.

As configurações subjetivas são entendidas como unidades da individualidade humana, e representam momentos onde os sentidos particulares que surgiram em diversas experiências se articulem e se mobilizem, resultando em ações. Assim como os sentidos, as configurações subjetivas são produções simbólico-emocionais (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Todos os conceitos definidos acima, quando articulados de forma coerente no curso da pesquisa, permitem gerar inteligibilidade sobre o processo pesquisado. Essas conceituações não são tomadas como verdades absolutas, mas como uma possibilidade de entender o fenômeno definido de forma mais clara.

A partir da proposta epistemológica de González Rey (1997; 2017), devemos pensar que o trabalho do pesquisador não é de promover o entendimento de uma verdade absoluta sobre um tema, mas de gerar zonas de inteligibilidade sobre ele, entendendo que, independente do tema, ele não se encerra no curso da pesquisa.

Como neste projeto de pesquisa o foco recai sobre o aluno na fase de transição da infância para a adolescência, é necessário enfatizar que essa passagem é marcada de forma muito clara por fatores biológicos e sociais. No processo de maturação biológica, as mudanças corporais visíveis modificam o modo como esses indivíduos passam a interagir com o contexto que os cerca, e, com isso, novos tipos de relações sociais começam a se formar.

Entendendo as múltiplas facetas das relações humanas, sempre mediadas pelo contexto cultural, podemos afirmar que esse processo de busca por novos tipos de relações, e que a construção de novos conhecimentos sobre si e sobre aqueles que compõem seu meio social é um processo repleto de significados sociais e de construções pessoais. E esse processo promove a construção de novos interesses, novas construções de autoimagem e novas interações (Lopes de Oliveira, 2004; Campolina & Lopes de Oliveira, 2010).

Com isso, podemos considerar que a pré-adolescência é um período de transição marcado e mediado por construções sociais e por sentidos subjetivos, que se modificam a medida que as relações com o contexto também se modificam. Essa afirmação encontra eco em Campolina e Lopes de Oliveira (2010, p. 539):

Desse modo, é necessário conceber a transição como um processo que constitui significações do próprio sujeito, de forma profundamente articulada com as condições socioculturais. Uma compreensão abrangente desse processo, portanto, deve investigar os significados culturais e sociais sobre a infância e a adolescência, negociados constantemente com a escola, família e comunidade.

Campolina e Lopes de Oliveira (2010) colocam que os contextos socioinstitucionais onde a pessoa se desenvolve mediam o próprio processo de desenvolvimento, ao prover significações e ao interferir na organização da subjetividade.

De acordo com os conceitos de subjetividade (González Rey, 2004) e desenvolvimento a partir de contextos socioinstitucionais (Campolina & Lopes de Oliveira, 2010), entenderemos

o papel da escola como formadora de gestores de informação e não de meros acumuladores de dados (Moretto, 2003).

Do mesmo modo como desenvolvido por Heckert e Barros (2007), a principal preocupação do presente projeto está em problematizar os processos de produção do fracasso escolar, que têm se encaminhado, majoritariamente, no sentido de “privatizar a experiência” que de valorizar os aspectos particulares do sujeito, em relação ao que ele vivencia no cenário das atuais práticas educacionais e psicológicas.

Tomando por base os princípios colocados acima, concluímos que a escola é parte fundamental do desenvolvimento organizado do sujeito, que se constitui a partir do modo como atribui sentido às vivências, tanto as relacionadas ao ambiente escolar quanto aquelas do contexto externo.

3.2 Aspectos fundamentais para compreender o desenvolvimento humano

Os processos do desenvolvimento humano, em psicologia, são estruturados à luz de diferentes perspectivas teóricas e enfoques de importância. Para Campolina (2007), a psicologia do desenvolvimento é um campo de produção do conhecimento que descreve, sistematiza e explica as mudanças ocorridas na vida dos sujeitos.

No início do século XX, diversas teorias no campo “psi” se desenvolveram pautadas em parâmetros biológicos, em especial por processos que marcavam os avanços pela maturação biológica, de forma que o entendimento do ganho de aquisição – cognitiva, comportamental ou social – dependiam preponderantemente dos avanços biológicos, em detrimento dos aspectos socioculturais.

Bruner (1997) argumenta que a psicologia do desenvolvimento não deve focar no aspecto cultural ou maturacional biológico, mas sim compreender esse processo de desenvolvimento como algo relacional entre esses dois aspectos.

De um ponto de vista histórico, entende-se o desenvolvimento humano como um processo dinâmico de diferenciação do sujeito em relação ao contexto social e cultural (Bruner, 1997; Castro, 1998; Vygotsky, 2000 apud Campolina, 2007).

Considerando os argumentos de Bruner (1997) e as ideias desenvolvidas por Mitjans (2005), compreende-se que os estudos relacionados ao desenvolvimento humano devem proporcionar a compreensão dos processos psicológicos e a organização da subjetividade como fenômenos complexos, compostos de um caráter multidimensional, recursivo e contraditório. Sendo assim, levando em consideração que os processos psicológicos são mediados semioticamente pelo contexto social, entendemos que “as experiências dos sujeitos são ao mesmo tempo permeadas de significados coletivos e impregnados de sentidos pessoais” (Campolina, 2007, p.7).

Em uma ampla análise dos compêndios clássicos relativos ao desenvolvimento humano, Campolina (2007) verificou que as aquisições do desenvolvimento são aferidas na seguinte ordem de dimensões: biológica, psicológica, física e moral. A mesma autora refere que “uma falácia que essa organização didática pode gerar é a compreensão de que os processos de desenvolvimento humano ocorrem separados uns dos outros ou derivam do aprimoramento de habilidades e competências” (p. 102).

Com isso, podemos colocar que esses compêndios de desenvolvimento corroboraram a visão de uma psicologia compartimentalizada, desconsiderando aspectos históricos e culturais, em detrimento de uma psicologia criativa, que vise a enxergar os processos de forma integrada.

3.3 Avaliar e Aprender: sua relação íntima com o Sucesso e o Fracasso

Como diversos autores, de diferentes linhas (Skinner, 1953; Vygotsky, 2001; Piaget, 1967; Bruner, 1997; Ausubel, 1978), costumam concordar que os processos de aprendizagem ocorrem de forma constante e estão intimamente ligados ao desenvolvimento humano. Como

um bebê, que balbucia as primeiras palavras, devido a estímulos visuais e auditivos da mãe, ou uma criança mais velha, que aprende coisas mais complexas, como um texto por exemplo.

Rey e Mitjans Martines (2017), com base no trabalho de sua ampla equipe de pesquisa, verificaram três formas básicas de expressão da aprendizagem:

- *Aprendizagem reprodutiva-memorística*: alunos passivos durante nesse processo. Consiste em um tipo de aprendizagem basicamente mecânica, onde não há sentido no que se aprende, mas apenas uma assimilação do que é estudado. Isso acarreta muitas vezes o “esquecimento” do conteúdo, o pode estar relacionado à falta de interesse do aluno pelo conteúdo ou pelo próprio processo de aprendizagem, por este mostrar-se desvinculado de outros aspectos de sua vida.
- *Aprendizagem compreensiva*: alunos ativos no processo de aprender, tentando compreender a essência do que está aprendendo, e relacionando o que foi aprendido com diferentes aspectos de sua vida. Nesse tipo de aprendizagem, as operações reflexivas têm um caráter central na aprendizagem.
- *Aprendizagem criativa*: caracteriza-se como um modo de aprender onde a criatividade é algo central. Essa, por sua vez, pode ser entendida de três formas: 1) Personalização do conhecimento; 2) Confrontação com o conhecimento; 3) Produção e geração de ideias próprias, que vão além do conhecimento que foi trabalhado em sala de aula. Esta última forma de aprendizagem é mais complexa, sendo indispensável que o aluno se coloque de forma ativa, como o sujeito de seu aprendizado, além de um envolvimento emocional com o processo.

Aqui compreenderemos o sujeito da aprendizagem como aquele capaz de gerar um caminho alternativo de subjetivação dentro do espaço normativo institucional onde atua. Ser o

sujeito de seu aprendizado não é uma qualidade inerente ao indivíduo, mas pode ocorrer em alguns aspectos da vida. O ato de ser sujeito do aprender deve se expressar como uma ação nesse sentido. Ser sujeito não implica necessariamente que o indivíduo expresse seu posicionamento no processo de aprender, nem que isso promova algum tipo de mudança no ambiente físico (Rey & Mitjans Martinez, 2017).

Diante dessas três formas básicas de expressão da aprendizagem, podemos pensar que nem todos os alunos vão chegar ao seu nível mais complexo. Muitos serão passivos em relação ao conhecimento e ficarão apenas em seu modo mais simples, o que provavelmente esteja relacionado a uma falta de envolvimento afetivo da escola com outros aspectos de sua vida.

Levando-se em conta que nem todos os alunos têm o mesmo modo de expressar a aprendizagem, de que forma os professores devem avaliar e pontuar quem aprendeu mais ou menos? Tacca e Rey (2011) falam em uma “avaliação tamanho único”, na qual todos os alunos deveriam se enquadrar à mesma forma de avaliação do conhecimento, ou apenas na verificação da quantidade acumulada de informações, ao longo de determinado período de tempo. A avaliação tamanho único se esquece do sujeito que aprende de uma maneira diferente, que tem sua expressão do conhecimento pela fala, pelo comportamento, pela relação das ideias.

Tradicionalmente, a escola tem dado papel de destaque ao nível mais básico da aprendizagem: a reprodutiva-memorística. Esta valoriza o aluno passivo, quieto, que não questiona, que fica sentado e reproduz nas “avaliações tamanho único” tudo que for pedido pelo professor. Esse aluno é visto pela escola como aluno de sucesso. Como se diz: “ele não dá trabalho e ainda tira boas notas”.

O lugar do insucesso e do fracasso não está relacionado ao não aprendizado, mas sim ao baixo desempenho nas avaliações. O próprio processo de aprendizagem não é levado em consideração. Muitas vezes um aluno é reconhecido por não tirar boas notas em matemática, sendo então cobrado pela escola e pelos pais, os quais não veem que, às vezes, esse mesmo

aluno tem bom desempenho em outras matérias como literatura, redação ou filosofia. Além de uma questão histórica, que valoriza mais algumas matérias por serem consideradas “mais difíceis” (Moysés, 2001).

As escolas se defendem, referindo ser importante terem uma “avaliação tamanho único” por levarem em conta que os grandes exames – vestibulares e ENEM – são iguais para todos. Com isso se esquecem de que a escola é um espaço de desenvolvimento, de formação da pessoa, e que os grandes exames funcionam como um espaço de verificação da informação. Assim como desenvolvido por Moretto (2003), defendo que a escola seja um espaço para formar gestores da informação, e não meros acumuladores de dados.

Com isso, consideramos que a forma como a escola compreende e diferencia alunos de sucesso e de insucesso não abarca, de forma singular, se esse aluno aprendeu ou não, sendo apenas uma forma de classificar e padronizar o modo como cada aluno deve expressar seu aprendizado.

4 MÉTODO

O método deste trabalho foi guiado pelos princípios da epistemologia qualitativa proposta por González Rey (1997; 2017), que se orientam por preceitos fundamentais para o estudo dos fenômenos subjetivos da pessoa. A principal orientação deste trabalho se dá pelo caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que é fundamental para entendermos a realidade como um domínio infinito de meios inter-relacionados de maneira complexa (González Rey, 2006). Essa ideia também nos conduziu a pensar o conhecimento como uma produção humana e não como uma apropriação linear da realidade estudada (Gallert e cols., 2015).

A metodologia construtivo-interpretativa definiu a ação da pesquisa como sendo simultaneamente teórica e dialógica, na qual a teoria alimentou os processos de diálogo e nos

possibilitou construir relações de sentido subjetivo e configurações particulares ao longo do curso da pesquisa. O próprio momento empírico da pesquisa foi compreendido dessa forma e, nesse sentido, mostrou-se um sistema relacional no qual o pesquisador esteve em constante contato com os participantes, avançando em uma relação dialógica. A dialogicidade pode ser compreendida pela teoria da subjetividade com um processo que envolve sempre agentes ativos em diálogo.

Historicamente, o movimento que vem sendo desenvolvido pela teoria da subjetividade caminha no sentido de valorizar os processos e pensamentos complexos, e o trabalho desenvolvido na pesquisa não pretendeu esgotar as possibilidades do fenômeno estudado, pois nesse processo é gerada toda uma rede de sentidos subjetivos, que são organizados por configurações particulares, que vão além do que foi elaborado no processo de pesquisa, mostrando que o assunto estudado não se esgota no momento da pesquisa (Rey & Mitjans Martinez, 2017).

Segundo González Rey e Albertina Mitjans (2017), “a psicologia substituiu a complexidade por relações imediatas [...] ou a explicação desse processo por comportamentos associados a sistemas de contingência passíveis de serem identificados e controlados nas relações”.

Em Gallert e cols. (2015, p. 7), também lemos:

A partir dessa perspectiva, González Rey (2005a, p. 6) elaborou o conceito de zonas de sentido, ou seja, os espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que, pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica. A identificação das zonas de sentido explicita o caráter de incompletude da pesquisa, pois, ao concluir a investigação sobre um determinado problema, abrem-se novas possibilidades para a continuidade de outros estudos, que fazem com que o pesquisador construa teorias no decorrer das suas práticas investigativas. A construção de conhecimentos transversaliza os vários momentos de investigação que o pesquisador desenvolve. Não acontece em um momento pontual e único desse processo, mas é uma ação constante frente

à multiplicidade de materiais empíricos coletados, caracterizando-se pela atividade pensante e construtiva do pesquisador.

O segundo princípio que orientou nossa pesquisa foi entendê-la como processo de comunicação, especialmente como processo dialógico de construção de conhecimentos. Nesse sentido, nos diz González Rey (2005a):

A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentidos subjetivos que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem.

Entendemos o espaço da pesquisa como uma zona de desenvolvimento do sujeito crítico e criativo, a partir de seu envolvimento com o pesquisador e com os instrumentos propostos na pesquisa, configurando-se em um espaço legítimo de construção da informação.

Em discussões posteriores, González Rey (2017) ressalta que o processo de conversação avança à medida que a relação entre o pesquisador e o participante também avança. Dessa forma, podemos dizer que o momento do diálogo é gerador de emocionalidades, que provocam o engajamento tanto do participante quando do pesquisador no curso da pesquisa.

O terceiro princípio de González Rey coloca a legitimação de casos singulares como instância de produção do conhecimento científico. Assim, entendemos que a construção singular de sentido pela pessoa pode ser considerada como conhecimento científico produzido dentro do contexto da pesquisa.

Também foi fundamental, para orientar todo o curso da pesquisa, entender o processo de construção de indicadores, onde o indicador “é uma revelação do sentido subjetivo produzido pelo pesquisador no curso das expressões do sujeito ao longo da pesquisa” (González Rey, 2002).

A construção de um indicador, no decorrer de uma pesquisa, depende das relações estabelecidas entre o pesquisador e seus participantes, de forma que cada momento de

conversação promova um novo momento de construção de indicadores, a fim de se acessar as configurações subjetivas do participante. Importante ressaltar que, para tal construção, o pesquisador precisou ter intimidade com o modelo teórico que foi pano de fundo de sua pesquisa, além de domínio dos instrumentos metodológicos. Dessa forma, a construção dos indicadores, no momento das conversações, ficou amparada e clara para o pesquisador.

4.1 Participantes

Os participantes da pesquisa foram dois pré-adolescentes com idades entre 9 a 13 anos, estudantes de uma escola da rede pública do Distrito Federal, reconhecidos pela equipe de coordenação como não tendo o desempenho esperado no contexto escolar. Um dos critérios foi a dificuldade de aprendizagem identificada pelo professor, ou ainda indicações de baixo rendimento, relacionado às notas nas provas.

Importante destacar que, nesta pesquisa, a idade esteve relacionada apenas à cronologia com que a maioria das teorias do desenvolvimento aborda o momento de transição da infância para adolescência. A partir da construção teórica do presente projeto, pudemos considerar que o momento da transição ocorreu de forma única para cada indivíduo e, independente da idade, o importante foi ressaltar a maneira particular como ela atravessava esse momento de transição.

4.2 Cenário social da pesquisa

Com o objetivo de evidenciar o processo de comunicação dialógico como um meio de validação do conhecimento, o cenário social da pesquisa precisou ser gerador de interação entre pesquisador e participante, buscando a formação de vínculo.

Durante um mês de aula na escola, o pesquisador observou e participou dos momentos de entrada, intervalo e de saída da escola, procurando ter papel ativo nas atividades dos alunos,

com o objetivo de que os estudantes passassem a reconhecê-lo como alguém familiar a seu ambiente escolar.

Em seguida, o pesquisador inicialmente selecionou um grupo de 10 estudantes para participarem de uma dinâmica de grupo, visando a identificar aqueles que cumpriam os critérios para participação na pesquisa. Essa dinâmica teve o objetivo de promover um ambiente acolhedor para os participantes, assim como gerar um espaço comunicativo entre pesquisador e participantes, trazendo o tema da pré-adolescência. O objetivo foi convidar os participantes para que quatro deles pudessem participar.

4.3 Instrumentos

González Rey (2005) define que a conversação se caracteriza como um processo de diálogo no qual os participantes assumem, juntamente com o pesquisador, o curso da conversação. Nesse processo, surgem aspectos significativos de suas vidas, à medida que as pessoas envolvidas avançam em suas relações.

Por esse motivo, foi utilizada a proposta da dinâmica conversacional, para que o participante se sentisse à vontade para compartilhar suas experiências e o modo como produziu sentido a partir do que foi vivido. Assim, buscou-se levar em conta a legitimação de sua singularidade.

Também foi utilizado, como instrumento, o recurso *complemento de frases*, sobre o quê afirma González Rey (2005, p.139):

O agrupamento de expressões diferentes, através de um conteúdo explícito que as une suprime a possibilidade de entrar em campos de sentidos complexos, no qual o conteúdo está mais associado a sentidos subjetivos de procedência distante e diferente que ao conteúdo explícito que, na aparência, une as expressões diferentes.

Tal recurso possibilitou compreendermos o sentido que as expressões selecionadas tinham na vivência do pré-adolescente.

O momento da dinâmica conversacional ocorreu inicialmente em grupo. O objetivo foi verificar se um participante, descrevendo sua vivência, poderia provocar os demais a fazerem o mesmo e a comentarem a vivência dos demais.

Posteriormente, foram realizadas dinâmicas conversacionais com cada participante, totalizando quatro encontros formais com cada um deles. O momento de aplicação do *complemento de frases* ocorreu de forma individual, o que se justificava pela complexidade das zonas de sentido subjetivo que cada um dos indutores poderia gerar nos participantes.

4.4 Procedimentos éticos

O presente projeto de pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário de Brasília.

Foram desenvolvidos três diferentes Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O primeiro para a instituição de ensino, que precisou consentir a entrada e a interação do pesquisador em seu contexto institucional; o segundo para o responsável pelo participante, que deveria afirmar estar ciente de que o pré-adolescente participaria de uma pesquisa para fins acadêmicos; e o último para o próprio participante. Este último teve caráter explanatório da pesquisa, mas evitou o uso de termos técnicos, visando a melhor compreensão possível por parte do participante.

5 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

A observação dos participantes foi realizada no primeiro mês da pesquisa de campo na instituição escolar. Os alunos observados foram selecionados pelo pesquisador junto à

coordenação da escola. Durante esse primeiro momento, o pesquisador enfocou os momentos de interação com os alunos, a fim de formar relações de vínculo.

No momento em que os pré-adolescentes foram formalmente convidados a participar da pesquisa, o pesquisador apresentou o TCLE para os participantes, que foram solicitados a entregar aos responsáveis a via deles. Caso ambos assentissem em participar da pesquisa, daríamos início às entrevistas formais que se utilizariam de dinâmicas conversacionais e do *complemento de frases*.

Nos momentos de dinâmica conversacional, o pesquisador se atentou para as expressões verbais dos participantes e principalmente para expressões que permitissem a construção de indicadores, a fim de explorar novas zonas de sentido que pudessem ser construídas no processo conversacional.

Utilizou-se também, como instrumento, o recurso *complemento de frases*, que cria possibilidades de se explorar construções subjetivas do participante, a partir de palavras-chave que o relacionassem ao contexto estudado.

Durante o momento formal de uso dos instrumentos, foi importante atentar-se para a construção de indicadores que emergissem do processo de mediação do pesquisador com o instrumento e os participantes. A construção de indicadores permitiu ao pesquisador elaborar uma compreensão sobre o modo como o participante estava construindo sentido no momento da dinâmica conversacional, permitindo explorar possíveis novas zonas de sentido com o participante.

A fim de abarcar com clareza os fenômenos que se estabeleceram nessa escola e os processos subjetivos que vêm se configurando nesse espaço, o pesquisador optou por dividir essa sessão nas seguintes partes: 1) a escola; 2) dinâmica conversacional com Luís Felipe; 3) dinâmica conversacional com Vinícius. Após essas sessões, serão discutidas as considerações

finais, baseado nos objetivos – gerais e específicos – da presente pesquisa, e relacioná-los aos indicadores e às hipóteses que foram construídos e interpretados no curso da pesquisa.

5.1 A escola

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, localizada em um bairro de classe media alta. A escola abarca as séries do ensino fundamental I e II. Os alunos mais velhos frequentam o turno da manhã, e os mais novos o turno da tarde. No total, a escola conta com quase mil alunos.

A fim de melhor conhecer o funcionamento da escola, o pesquisador inicialmente participou dos momentos de entrada na escola e do intervalo dos alunos, visando a iniciar o processo de constituição do cenário social da pesquisa e a começar o processo de vínculo com os alunos que se aproximassem do perfil da pesquisa. No momento em que pesquisador deixou de ser uma *figura estranha* aos alunos e passou a interagir com eles, deu-se início aos momentos de observação dentro da sala de aula.

O estudo dos processos subjetivos aconteceu quando nos relacionamos com as pessoas que compunham o local que estávamos pesquisando. Então, a fim de favorecer um caráter comunicacional e dialógico, o pesquisador buscou fazer vínculos mais estreitos com algumas pessoas na escola, visando a entender os processos que já se desenvolviam naquele contexto. Toda essa dinâmica, que compõe o meio escolar, era tida por eles como *a realidade da escola*.

Para isso o pesquisador realizou dinâmicas conversacionais com a psicóloga e com a diretora da escola, que trouxeram aspectos importantes de serem discutidos na presente pesquisa.

A seguir, estão transcritos trechos de diálogo entre o pesquisador e a psicóloga da escola, Sra. Carla. Foi um momento inicial da pesquisa, quando o pesquisador apresentava sua proposta e evidenciava motivos para se inserir no contexto escolar:

- **Pesquisador:** *Então, Sra. Carla, em linhas gerais, meu projeto busca discutir o fracasso escolar a partir da vivência dos pré-adolescentes. Seria muito útil poder me aproximar deles e participar das atividades, para favorecer a criação de vínculos.*

- **Psicóloga:** *Entendi. Acho que a escola precisa mesmo desse tipo de projeto. Você vai trabalhar com os alunos laudados, né?*

Apenas com essa primeira afirmação, já pudemos perceber como a psicóloga se referia aos alunos que tinham dificuldade de aprendizagem. Mais uma vez era o laudo que pautava a conversa sobre o aluno, evidenciando-se a forma como o diagnóstico se inseria nos contextos escolares, “explicando” diversos processos, mas inviabilizando o aluno como sujeito. Nesse sentido, percebemos que muitas vezes os próprios psicólogos seguem a lógica da “patologização”, reproduzindo o modelo biomédico ou tradicional, com o laudo tomando o lugar da pessoa.

Nesse outro trecho do diálogo, a psicóloga fala sobre o seu trabalho na escola:

- **Pesquisador:** *Como você orienta seu trabalho aqui na escola?*

- **Psicóloga:** *Olha, nos parâmetros da secretaria, falo com os alunos quando existe demanda. Não costumo entrar em sala de aula, essas coisas. Acho que, na verdade, isso mais atrapalha que ajuda, né? Mas é complicado, principalmente a demanda que a gente tem de fazer avaliação.*

A partir do trecho acima, outro indicador toma forma, relacionado ao trabalho do psicólogo escolar, que ainda é percebido como agente de ações interventivas em alunos já diagnosticados ou naqueles que precisam ser, perdendo o caráter *aprendiz-artista* que defendo como sendo a forma de atuação que permite ao psicólogo escolar compreender os processos que se configuram naquele contexto.

A seguir, trago um momento dialógico entre o pesquisador e a diretora da escola, Sra. Paula. Essa conversa ocorreu quando a relação do pesquisador com a escola já estava mais próxima, o que tornou a conversação mais fluida e dinâmica, e permitiu abordarmos aspectos mais profundos da subjetividade social da escola.

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

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

Nesse trecho, ficou evidente que a diretora não corroborava o pensamento de que o indivíduo é um agente gerador nos espaços onde convive. Ao contrário, ela acreditava que as coisas que estão “fora” do aluno é que geram as dificuldades de aprendizagem.

Além disso, ela deixou clara a posição de preconceito em relação à procedência dos alunos, como se o fato de eles morarem num lugar periférico fosse fator decisivo para a ocorrência de problemas no processo de aprendizagem, ou que isso os tornasse mais propensos a apresentar certos comportamentos considerados inadequados.

Dessa forma, podemos considerar que o indicador construído no início da pesquisa se articula com o indicador construído neste trecho. Os processos externos às pessoas determinam suas vivências no mundo, sendo a pessoa determinada por suas condições objetivas. É importante salientar como ainda reproduzimos a perspectiva de que a pobreza é fator decisivo para as dificuldades de aprendizado.

Parafrazeando Mundim (2017), torna-se fundamental problematizar o papel da escola, como instituição que se baseia num discurso humanizado, mas que não se traduz numa prática que enxergue o aluno como sujeito de sua aprendizagem. Dessa forma, a escola acaba gerando padronização e normatização no desenvolvimento dos diferentes alunos que a frequentam.

Nesse mesmo sentido, problematiza Illich (1975): “o aluno desse modo ‘escolarizado’ confunde ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência de fala com a capacidade e dizer algo novo”.

Assim, a presente discussão levanta um questionamento: qual papel a escola de hoje tem na vida das pessoas?

5.2 Dinâmica conversacional com Luís

Luís é um menino de 12 anos, já reprovado uma vez. Foi escolhido para a pesquisa, em decisão conjunta com a coordenação e com a psicóloga da escola, devido ao risco que corre de ser novamente reprovado este ano.

Apesar das dificuldades no processo de aprendizagem e de já ter sido reprovado uma vez, no início da vida escolar, Luís é diagnosticado com altas habilidades, o que, considerando-se condições objetivas, indicaria maior facilidade para aprender.

Eu me aproximei dele num momento em que ele havia chegado atrasado e estava sentado em uma mesa com o jogo de damas. Perguntei se ele sabia jogar, e assim começamos a conversar. As partidas se repetiram inúmeras vezes ao longo do meu período na escola. Acredito até que, algumas vezes, ele tenha chegado atrasado na intenção de me esperar para jogar.

Quando já havíamos criado certa intimidade, comecei a conversar com Luís a respeito da escola e sobre suas dificuldades com as disciplinas escolares. Abaixo segue o trecho de conversa ocorrida durante uma de nossas partidas de dama:

- **Pesquisador:** *Luís, estamos aqui jogando e você está se saindo tão bem; já me ganhou duas vezes. Já vi que você também é muito bom nos esportes. Por que você acha que não vai tão bem na escola?*

- **Luís:** *eu não sei... eu não vejo graça nas coisas que a gente aprende. Parece que não serve pra nada. Eu podia aprender coisas muito mais massa, sabe? Mas tem que vir para cá, né.*

Na fala do participante fica evidente o pouco interesse pela escola. Isso explicita também o modo como a escola tem se posicionado em sua relação aos alunos. O fato de um menino com altas habilidades possuir um baixo desempenho escolar não inquieta a coordenação, a direção ou mesmo a psicóloga. E esse aluno ainda foi indicado para o pesquisador como alguém “com problemas”.

O trecho possibilita construir o indicador de pouco interesse pela escola, além de evidenciar a percepção do aluno de as coisas que ele aprende nesse contexto são menos interessantes que aquelas que ele poderia aprender fora dela.

Em um outro momento em que estava na sala, vi que Luís estava fazendo uma atividade diferente dos demais. Então me aproximei e perguntei:

- **Pesquisador:** *Luís, que atividade é essa?*

- **Luís:** *é o dever da próxima aula. Eu não ia fazer em casa, aí sempre faço uma aula antes.*

Ao verificar o que ele estava fazendo, vi que era uma tarefa de história, com mais de 15 questões discursivas sobre o tema *evolução humana*. Luís terminou essa atividade em menos de 40 minutos, e ainda foi capaz de fazer a atividade proposta pela aula à qual estava assistindo, finalizando tudo antes que a aula acabasse.

No *complemento de frases*, algumas expressões foram interessantes:

- quero saber: “o que eu precisar”;

- no futuro: “quero ser jogador de futebol”;

- minha escola: “é um lugar chato”.

O trecho do dialogo acima, somado ao *complemento de frases*, nos possibilita a construção do indicador de fala de relação com a escola. Luís não faz as atividades escolares fora da escola, não sente necessidade de gastar o tempo que ele tem em casa com algo relacionado a isso. Além disso, sua facilidade em fazer a tarefa é tanta que isso não afeta o andamento das atividades que estão sendo realizadas na sala de aula naquele momento.

5.3 Dinâmica conversacional com Vinícius

Vinicius também foi escolhido em decisão conjunta com a psicóloga e com a diretora da escola. De acordo com elas, ele seria *um caso consolidado de fracasso*. Normalmente, quando se referiam a ele, elas o tratavam como *caso perdido*, uma situação impossível de ser revertida. Elas referiram também que, neste ano, ele seria novamente submetido a uma avaliação psicológica, para se investigar de forma mais clara o motivo do baixo desempenho apresentado por ele. Uma delas relatou: “Na verdade, eu acho que a avaliação anterior tá errada, acho que ele tem mesmo é deficiência intelectual”.

Vinícius é um menino de 13 anos de idade, já reprovado três vezes. No momento, o mais adequado seria que ele estivesse entrando no 9º ano do ensino fundamental, porém, ele continua retido no 6º ano.

Neste momento ele se encontra em uma turma de aceleração, buscando “recuperar o tempo perdido” e chegar ao 9º ano em menos tempo. Entretanto, a depender do resultado da possível avaliação psicológica que pode resultar no diagnóstico de deficiência intelectual, ele pode ser retirado da turma de aceleração.

Eu me aproximei de Vinicius durante as aulas de educação física. Ele sempre ajuda a professora a pegar os matérias e até mesmo a organizar as atividades propostas. Os professores o veem como um bom aluno. Ele não fala muito na sala, não atrapalha e ajuda quando é

solicitado. Em suma, ele cumpre o estereótipo de que um bom aluno é que aquele que se coloca passivo às orientações do professor.

Os momentos de dinâmica conversacional com Vinicius ocorreram nos recreios e dentro de sala, durante a realização de atividades pedagógicas.

O trecho dialógico abaixo ocorreu num momento em que Vinicius se revoltou por não conseguir fazer uma das atividades propostas. Antes do início da atividade, a professora se aproximou dele e disse que, caso tivesse dificuldade, ele poderia chamá-la:

- **Vinicius:** *Não vou fazer mais. Não consigo, não. Ela disse que eu não ia conseguir.*

- **Pesquisador:** *Vini, mas não é isso que os professores dizem. Eu lembro até de ver você ser elogiado por um dos professores em sala.*

- **Vinicius:** *Eu sei, mas, se eles gostassem de mim, eu já tinha passado. Agora eu tô na aceleração e vamo ver se vai, né. Eu sé quero mais é viver minha vida fora daqui. Eu nem sei por que eu venho na escola.*

O trecho acima me possibilitou a construção de um indicador de mal-estar e falta de interesse do pré-adolescente pelo ambiente escolar. O participante deixa claro que o mais importante para ele é *viver a vida dele fora da escola*, evidenciando que a escola não faz parte de sua vida de uma forma importante.

O trecho também nos permite construir um indicador de falta de relação afetiva com a escola. Levando em consideração que os processos subjetivos são simbólicos e emocionais, pudemos considerar que, a partir do momento em que nos envolvemos emocionalmente em um processo, a tendência é de que fiquemos mais implicados nele.

Diante dos momentos de conversação que foram estabelecidos com Vinicius, o pesquisador optou por utilizar o *complemento de frases* como recurso para melhor compreensão das produções subjetivas do participante, a partir de suas vivências com o fracasso e com o ambiente escolar, sendo colhidas expressões como:

- quero saber: “muitas coisas”;
- no futuro: “quero ser professor”.

Essas duas expressões do *complemento de frases* fizeram com que o pesquisador se questionasse a respeito do que movia Vinícius para – a despeito de todas as vivências negativas na escola –, ainda ter vontade de ser professor.

Esse questionamento gerou o seguinte diálogo:

- **Pesquisador:** *Vini, eu tava vendo aqui, e fiquei me perguntando: você tem mesmo vontade de ser professor?*

- **Vinícius:** *[risos] pior que tenho.*

- **Pesquisador:** *você sabe me explicar por quê? Fiquei curioso.*

- **Vinícius:** *tenho vontade de ser professor pra, quando eu tiver um aluno igual a mim, eu não fazer a mesma coisa que eles fazem comigo.*

Nesse momento, admito que fiquei estático e sem reação diante do que ele referia. A forma como Vinicius está configurando subjetivamente o ambiente escolar não o remete a romper com atitudes negativas; pelo contrário, ele busca saber muitas coisas e ser professor para agir de forma diferente daquela a que é submetido.

O trecho me permitiu refletir sobre a forma como a escola vem se configurando em sua vivência. Apesar de querer viver a vida fora da escola, demonstra vontade de voltar a ela e ser um professor diferente dos que ele tem hoje.

Nesse seguimento de diálogo, também fica evidente um momento de agência por parte dele. Ele não rompe com a lógica normativa escolarizada, mas encontra um caminho dentro desse sistema para poder fazer diferente do que ele vivencia hoje.

A partir dos diálogos, dos indicadores e do recurso *complemento de frases*, foi possível gerar a seguinte hipótese: a vivência do fracasso escolar de Vinicius decorre de um constante mal-estar em relação a esse contexto, bem como de uma vivência marcada por momentos em

que foi retirada dele a possibilidade de emergir como agente ou sujeito, dando lugar ao laudo diagnóstico sugerido pela psicóloga.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante pontuar que, diferentemente do que é trazido em pesquisas que têm como foco o fracasso escolar em uma visão causalista, a presente pesquisa se baseia nos princípios da Epistemologia Qualitativa e da Teoria da Subjetividade, evidenciando o caráter gerador da pessoa, o que não é determinado de forma direta ou causal pela situação objetiva.

Ressalto a importância da presente pesquisa por evidenciar que o trabalho do psicólogo escolar ainda é confundido com o trabalho de um psicólogo clínico, além de problematizar questões sobre a avaliação psicológica feita sem um motivo específico e o uso do diagnóstico como uma forma de justificar, de forma direta, problemas de aprendizagem em alunos que, como vimos pelos diálogos, são totalmente providos de capacidade de pensar criticamente sobre suas vivências escolares.

Uma das limitações encontradas no decorrer do processo foi não termos acesso ao relato dos familiares sobre a forma como se relacionavam com o ambiente escolar. Acredito que a conversação com eles possibilitaria uma melhor condição de se produzir indicadores, os quais promoveriam um melhor entendimento da forma como se configura a experiência escolar dos participantes.

Gostaria de destacar que os momentos de conversação com os participantes foram ricos das mais variadas formas, porém, fui pessoalmente mobilizado pela experiência de Vinícius, que, ao longo do período que estive na escola, percebi ser um aluno desacreditado em seu potencial de aprendizado, a ponto de entidades do meio escolar solicitarem um diagnóstico que justificasse sua “não aprendizagem”. Fica evidente, pelo que foi trazido na análise e construção da informação, que Vinicius não apenas tem capacidade de aprender, mas ainda de pensar

criticamente sobre sua vivência no contexto escolar, a ponto que querer, ele próprio, se tornar um professor e fazer diferente do que experimentava na escola.

Uma das maiores riquezas da Teoria da Subjetividade é pensar que, a cada momento, novos sentidos subjetivos vão sendo gerados, e que novas configurações subjetivas tomam forma na escola e nos demais espaços pertencentes à vida do pré-adolescente.

A presente pesquisa é apenas o início de uma gama de novos indicadores e hipóteses que ainda podem, e devem, ser produzidos em novas pesquisas sobre o fracasso escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Arroyo, M. G. (2008). *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*.
- Benevides, R., & Passos, E. (mar./ago. de 2005). Humanização na saúde: um novo modismo? *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*., 9(17), pp. 389-406.
- Campolina, L. O., & Oliveira, M. C. (jul./set. de 2012). Aspectos semióticos da transição infância-adolescência: o contexto da escola. *Psicologia Argumento*, 30(70), pp. 537-546.
- Carvalho, M. P. (jan./jun. de 2003). Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, 29(1), pp. 185-193.
- Gallert, A. Z., Loureiro, D. G., Silva, M. d., & Souza, R. C. (2011). Subjetividade na pesquisa qualitativa: uma aproximação da produção teórica de González Rey. Brasília, DF, Brasil.
- Heckert, A. L., & de Barros, M. B. (jun de 2007). Fracasso escolar: do que se trata? *Psicologia e educação*, debates “possíveis”. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*(25), pp. 109-122.
- Illich, I. (1982). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Leon, F. L., & Menezes-Filho, N. A. (dez de 2002). Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico*, 32(3).
- Martínéz, A. M., & Rey, F. L. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Meira, M. E., & Antunes, M. A. (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Moretto, V. P. (2011). *Construtivismo - A produção do conhecimento em aula*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Mori, V. D., & Rey, F. L. (dez de 2012). A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. *Psicologia: teoria e prática*, 14(3), pp. 140-152.
- Moysés, M. A., & Collares, C. A. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), pp. 63-89.
- Oliveira, M. C. (2012). O adolescente em desenvolvimento e a contemporaneidade. *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores e escolas públicas*, 1, pp. 30-37.
- Patto, M. H. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.
- Rey, L. F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rey, L. F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- Ribeiro, S. C. (mai./ago. de 1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5(12), pp. 7-21.
- Salles, L. M. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22(1), pp. 33-41.

Souza, J. M. (2017). *Escola! Cuidado crianças: o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora (Tese de doutorado)*. Brasília, DF, Brasil: Universidade de Brasília.

Vigotsky, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.