

Sentidos produzidos na escola pública: culpabilização individual e possibilidades de transformação

Senses produced in the public school: individual guilt and possibilities of transformation

Josirene de Carvalho Barbosa

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Brasil

E-mail: josirene.barbosa@ifsuldeminas.edu.br

Denise Pereira de Alcantara Ferraz

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

E-mail: deniseferraz741@gmail.com

Carlos Alberto Máximo Pimenta

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

E-mail: carlosalbertopimenta@gmail.com

Recebido: 30/10/2017 – Aceito: 09/11/2017

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre o tema da culpabilização do indivíduo por seu próprio fracasso no âmbito escolar, entendendo o sentimento de culpa como produto da sociedade ocidental. A partir da análise dos discursos de profissionais e estudantes de uma escola pública do Estado de Minas Gerais, buscou-se compreender os sentidos produzidos por estes sujeitos, as possibilidades de ruptura com sentidos hegemônicos, bem como a produção de outros sentidos. A metodologia consistiu em um estudo qualitativo e interdisciplinar, abrangendo discussões nas áreas da Psicologia Escolar e Educacional Crítica, da Psicologia Social Crítica, da Pesquisa Etnográfica, da Análise do Discurso (AD) de linha francesa e das teorias do filósofo Michel Foucault sobre o discurso, o sujeito e a relação saber-poder. O estudo revelou que a lógica escolar tem gerado sofrimento e alienação dos sujeitos, sem que haja uma reflexão mais ampla sobre os determinantes sociais. Há, porém, pontos de deriva possíveis, que podem apontar rupturas com o discurso hegemônico.

Palavras-chave: Culpabilização individual; Fracasso escolar; Escola pública.

Abstract

The purpose of this article is to reflect about guilt individual for his own failure in the school environment, understanding guilt as a product of Western society. From the analysis of the

discourses of professionals and students of a public school in the State of Minas Gerais, we sought to understand the senses produced by these subjects, the possibilities of rupture with hegemonic senses, as well as the production of other senses. The methodology consisted of a qualitative and interdisciplinary study, including discussions in the areas of School Psychology and Critical Educational Psychology, Critical Social Psychology, Ethnographic Research, French Speech Analysis (AD) and Michel Foucault's theories on discourse, the subject and the knowledge-power relationship. The study revealed that school logic has generated suffering and alienation of the subjects, without there being a broader reflection on the social determinants. There are, however, possible drift points, which may point to ruptures with the hegemonic discourse.

Keywords: Individual guilt; School failure; Public school.

1. Introdução

O artigo tem como objetivo refletir sobre a temática da culpabilização do indivíduo por seu próprio fracasso no âmbito escolar, entendendo o sentimento de culpa como produto da sociedade ocidental. Esta discussão tem suas raízes nos estudos sobre o fracasso escolar (PATTO, 2010; SAMPAIO, 2004; SPOZATTI, 2000), cujas discussões vêm evidenciando que a culpabilização individual pela não aprendizagem está no cerne do imaginário escolar, o que tem contribuído para produzir práticas excludentes não apenas na escola, mas em todas as dimensões societárias.

Segundo Sampaio (2004), a culpabilização do indivíduo por seu próprio fracasso tornou-se consenso nas escolas públicas brasileiras. Esta individualização do fracasso escolar deve ser entendida no contexto da sociedade industrial capitalista, a qual explicava a divisão social em classes superiores e inferiores por meio de critérios individuais, pautando-se numa lógica mercantilista, individualista, competitiva e meritocrática. Emergindo como uma “verdade” institucional, este consenso contribui para que os sujeitos atribuam a si próprios e ao outro a culpa por seus fracassos, por sua não aprendizagem, por não se inserirem de forma digna no mundo do trabalho, entre tantas questões que permeiam a relação educação x trabalho x capital.

A pergunta que norteou a discussão foi: que sentidos estão sendo produzidos a partir do discurso da culpabilização individual dentro da escola pública?

Para respondermos essa pergunta, foram utilizadas observações no cotidiano escolar e entrevistas semiestruturadas com gestores, técnico, professores e estudantes de uma escola

pública do Estado de Minas Gerais, numa perspectiva interdisciplinar. Para a análise dos dados, foram utilizados princípios e procedimentos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, baseadas nos estudos de Michel Pêcheux e nas Teorias do Discurso de Michel Foucault.

Esta discussão é um recorte de uma pesquisa de mestrado (BARBOSA, 2016), cujos dados revelaram, entre outras questões, que o discurso da culpabilização individual ecoa de forma considerável no âmbito educacional, fato que tem contribuído com o sofrimento de alunos e profissionais na escola, sem que haja uma reflexão mais ampla sobre os determinantes sociais, econômicos, culturais e políticos que atravessam a escola pública. A pesquisa também refletiu sobre a possibilidade da transformação de sentidos hegemônicos dentro do contexto escolar, que se coadunam com um modelo de desenvolvimento excludente, contribuindo com a emergência de novos sentidos no contexto educacional/cultural.

2. Metodologia

O estudo, de natureza qualitativa e interdisciplinar, abrangeu discussões nas áreas da Psicologia Escolar e Educacional Crítica, da Psicologia Social Crítica, da Pesquisa Etnográfica, da Análise do Discurso (AD) de linha francesa e das teorias do filósofo Michel Foucault sobre o discurso, o sujeito e a relação saber-poder.

A pesquisa foi realizada em um município do Estado de Minas Gerais. A cidade foi escolhida pela facilidade de se coletar os dados, bem como por apresentar uma população jovem, com um número considerável de adolescentes e jovens em idade para frequentar o ensino médio. A escola foi escolhida por apresentar as maiores taxas de reprovação e abandono escolar do município, no período de 2010 a 2014, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do ano de 2014.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram gestores, professores, técnicos e alunos da escola. Foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas - com duas gestoras – a diretora e a vice-diretora responsável pelo turno matutino -, uma técnica especialista em ensino médio, dois professores e duas estudantes do terceiro ano do ensino médio regular. Adotou-se como critério para a escolha dos participantes a idade mínima de 18 anos para os alunos, por questões éticas. A escolha dos professores se deu de forma aleatória.

As entrevistas foram realizadas na própria escola. Usamos nomes fictícios¹ para todos

¹ Todos os participantes da pesquisa receberam nomes de escritores brasileiros.

os sujeitos, para a garantia do sigilo das informações. Todas as entrevistas foram gravadas e os dados foram transcritos na íntegra. Os participantes assinaram o Termo de Livre Consentimento.

Um Diário de Campo foi utilizado para registro das observações, impressões e sentimentos da pesquisadora. Os dados foram analisados utilizando-se alguns princípios da Análise do Discurso de linha francesa, derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux (2012), bem como das Teorias do discurso, do sujeito e da relação saber-poder, de Michel Foucault (1979; 1993; 1996; 2008).

No processo de análise dos dados da pesquisa, foram identificados quatro temas ou categorias: 1 - Culpabilização do indivíduo pelo seu próprio fracasso; 2 - Distanciamento Escola x Alunos; 3 - Relação entre educação, trabalho e ascensão Social; 4 - Percepção dos sujeitos em relação às políticas públicas educacionais propostas para o ensino médio.

Neste artigo nos limitaremos a tratar o tema da culpabilização do indivíduo por seu próprio fracasso no contexto escolar. Na análise desta temática, procuramos identificar não apenas os discursos hegemônicos, mas também as rupturas, as resistências a esses discursos, a possibilidade da emergência de outros sentidos, muitas vezes silenciados, os quais podem representar possibilidades de mudança no cenário escolar e cultural.

3. A culpa como elemento necessário à sociedade capitalista

Para um melhor entendimento da temática analisada - a culpabilização do indivíduo pelo seu próprio fracasso – faz-se necessária uma reflexão histórica sobre a legitimação do discurso da culpabilização individual. A Teoria da Carência Cultural, na visão de Patto (2010), auxilia-nos a entender como esse discurso se tornou hegemônico.

Segundo Patto (2010), os estudantes que pertencem aos segmentos mais empobrecidos da população são também aqueles que mais encontram dificuldades em sua aprendizagem escolar. Esta relação deve ser entendida no contexto da sociedade industrial capitalista, a qual explicava a divisão social em classes superiores e inferiores por meio de critérios individuais. A ideia de que os homens não nascem iguais e de que apenas um pequeno número de pessoas teria a possibilidade de ascender a níveis sociais e econômicos mais altos da sociedade – fato este que vai depender das qualidades individuais dessas pessoas - passa a ser os novos pressupostos da sociedade burguesa, e a escola vai exercer o importante papel de “regular o tráfego” ascendente ou descendente da pirâmide social (PATTO, 2010, p. 73).

Este pensamento pautado nas qualidades individuais tornou-se ainda mais forte através

do mundo acadêmico e educacional, no início da década de 1970, principalmente com a Teoria da Carência Cultural, teoria que, segundo Patto (2010), recorria a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, disseminando uma concepção acrítica e biologizada da vida social e uma visão etnocêntrica de cultura, o que fez do pobre “(...) o depositário de todos os defeitos” (PATTO, 2010, p. 73), reforçando preconceitos e estereótipos a respeito das pessoas das classes mais empobrecidas.

A Teoria da Carência Cultural, basicamente, explicava as desigualdades sociais pelas diferenças culturais em que as crianças das classes consideradas “baixa” e “média” se desenvolviam. Este fato reforçava a ideia de que a pobreza ambiental produzia deficiências no desenvolvimento psicológico infantil, deficiências que estariam no cerne das dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar das crianças mais pobres (PATTO, 2010).

Patto (2010) afirma que vários pesquisadores contribuíram para reforçar a ideologia dominante do preconceito e da desigualdade social, especialmente confirmando aos educadores a legitimidade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os de olhar de forma crítica para a escola e a sociedade:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (PATTO, 2010, p.76).

Estes programas compensatórios, na visão de Patto (2010), estão relacionados à ideia de uma escola supostamente democrática que vai promover a justiça social, incidindo sobre as diferenças ou déficits culturais, biológicos e psicológicos relacionados aos mais pobres.

É então, com base científica, que a crença na inferioridade das pessoas menos favorecidas se generaliza, legitimando o fracasso escolar como algo individual, sem nenhuma relação com a escola e a sociedade da qual fazem parte.

Sampaio (2004) nos auxilia nesta análise ao afirmar que a escola pública produz um fracasso necessário aos seus objetivos e que faz parte da lógica escolar fracassar e imputar ao aluno a culpa pelo seu fracasso. A escola pública decide quem poderá ter acesso ao conhecimento e quem estará condenado a não acessá-lo. E isso se dá porque, para Sampaio (2004), a escola vai refletir cegamente as hierarquias sociais e os mecanismos sociais de inclusão e exclusão.

Esta “cegueira” impossibilita a comunidade escolar de refletir sobre as divisões sociais como divisões de classes. Torna-se necessário às instituições dar uma explicação racional

àqueles que são excluídos; dessa forma, o discurso científico acaba por legitimar esse pensamento: o fracasso relaciona-se às características individuais e não à divisão da sociedade em classes.

Neste sentido, a formação discursiva sobre a culpabilização individual faz parte de um processo sócio histórico, não neutro, que legitima uma ideologia vinculada às classes dominantes, sendo sustentada pelo aparato escolar, além de outros domínios. Esta formação discursiva está disseminada no campo cultural, influenciando os modos de ser e de pensar das pessoas, formando os sujeitos e produzindo subjetividades.

4. Sentidos produzidos na escola: de quem é a culpa?

O discurso da culpabilização individual que permeia o aparato escolar aparece como uma verdade institucional, como o discurso do especialista ou o discurso pedagógico.

O discurso pedagógico forma saberes e poderes na instituição escolar, pois se regulamenta como competência reconhecida pelo Estado. Uma vez regulamentado, torna-se inquestionável.

Nos dizeres de Foucault (2008), todo discurso se constitui por meio de relações complexas. Estas relações são estabelecidas entre instituições, processos sociais e econômicos, modos de se comportar, sistemas normativos, técnicas, tipos de classificação, formas de caracterização. Tais relações vão caracterizar o próprio discurso enquanto prática.

A análise do discurso pedagógico revela que, para proferir tal discurso, é preciso ser especialista. Assim, quem tem o “direito” de se apropriar deste discurso são os profissionais da escola - lugar, por excelência, onde os profissionais obtêm seu discurso, e também lugar de observações sistemáticas e homogêneas. Só aos especialistas é permitida a palavra sobre a melhor forma de estudar, como obter sucesso na escola, quais conteúdos são relevantes, a maneira pela qual se dá a aprendizagem. O sujeito está ocupando uma posição que o permite dizer as “verdades” sobre determinado objeto, no caso, o aluno e o saber. Neste sentido, podemos verificar a relação saber-poder, conforme discute Foucault (1979, 1996): todo saber pressupõe um poder, e vice-versa. E todo poder pressupõe resistência.

Nesta relação de poder-saber, a responsabilidade pela não aprendizagem recai ora sobre o aluno, ora sobre as famílias, como pode ser observado na entrevista com a vice-diretora:

(...) a gente precisa de muito apoio familiar, que a gente não tem. Sabe, eu vejo os meninos, quando eles caem no ensino médio, eles são muito

sozinhos assim, é eles por eles. A gente vê que quando eles são pequenininhos, né, primeiro aninho, segundo aninho, as reuniões lotam, os pais vêm... E aí conforme essas crianças vão crescendo os pais parecem que vão, né, deixando eles caminharem sozinhos. Muitos deles, a gente chama o pai, chama pra reunião de entrega de boletim, o pai não aparece. Sabe, dá um dó muito grande... Quantas vezes eu ligo pro pai, o pai fala assim: “Ah, eu não posso ir aí não, eu não tenho tempo. Faz o que você quiser, se você quiser dá advertência, se você quiser dá suspensão...” É uma coisa meio assim, é muito triste! Porque eles se sentem meio jogados, os nossos alunos. Isso é a nossa realidade. É um dó muito grande! Sabe, então eu acho que se a família tivesse caminhando mais junto com a gente, eu acho que a gente conseguiria, né... (entrevista de Cora Coralina para Barbosa, 2016).

Segundo os preceitos da AD, pode-se inferir que o discurso da vice-diretora – Cora - tende para a paráfrase ou a monossemia em seu modo de funcionar, revelando-se como um discurso autoritário, pois não possibilita aberturas. A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços de dizer, o que nos leva a pensar que há sempre algo que se mantém nos dizeres de Cora: a culpabilização familiar. Porém, nota-se que não há uma reflexão mais profunda sobre os determinantes sociais, nas falas da vice-diretora. Há uma estabilidade no dizer, um único processo de significação, por isso, pode-se inferir que é um discurso autoritário (ORLANDI, 2012).

No modo de funcionamento autoritário do discurso, a polissemia - a possibilidade de rupturas com discursos cristalizados e de emergência de novos significados - é controlada. Os elementos que constituem as condições de produção deste discurso estão apagados e o sujeito discursivo se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com seu interlocutor. Portanto, o discurso se naturaliza, impondo-se como verdade única e indiscutível.

Ao entrevistar a técnica especialista em ensino médio, Lygia, o discurso da culpa individual também aparece, desta vez centrado no aluno. Ao ser perguntada sobre como a escola tem lidado com as questões de evasão e repetência, ela responde: “(...) Então, a gente faz de tudo pra evitar repetência. Dá recuperação paralela, tira dúvida de aluno e tudo, mas tem gente que não quer... tem aluno que é só empurrando, sabe, tem que ajudar, né...” (entrevista de Lygia Fagundes Telles para Barbosa, 2016).

Os discursos cristalizados tornam ainda mais complexo o processo de ensinar e aprender, pois há uma naturalização da não aprendizagem relacionada a uma falta de vontade do aluno, impedindo que apareçam outros elementos que possam também influenciar este processo.

Esses aspectos foram também visualizados nas reuniões de professores e nos Conselhos de Classe. Dentre as observações realizadas na escola, destacamos o Conselho de

Classe sobre o ensino médio noturno - alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos. O conselho tem seu foco nas notas e faltas dos estudantes. Apenas os alunos considerados ruins são citados. A evasão é grande, principalmente no primeiro período. Quase todos os alunos ficam abaixo da média em quase todas as disciplinas.

Destacamos os comentários de alguns professores durante Conselho, sobre os alunos. Neste momento, não foi feito o uso de gravador, os comentários foram registrados no Diário de Campo da pesquisadora:

- “Estagnou no primeiro ano...”
- “Não medimos conhecimento de EJA. Não vamos pegar pesado porque eles já estão evadindo muito. Vai acabar! Alunos estão desmotivados, são muito fracos!”
- “Eles não correm atrás!”
- “Vou dar um ‘pega’ nessa sala, pode? Eles precisam ter compromisso, responsabilidade, acham que a vida tá (sic) fácil...”
- “Este aluno só vem bêbado!”
- “Por que não põe ele pra fora?”
- “Sala muito folgada...”
- “Só duas alunas salvam, tirando essas, ninguém quer nada não.” (Diário de Campo, BARBOSA, 2016)

Alunos do turno da noite que em sua maioria trabalham, são adultos, muitas vezes pais e mães de família, compõem o ensino médio na modalidade EJA. No entanto, com toda esta complexidade, a reunião gira em torno de notas e faltas. Nesta reunião específica, os profissionais não discutiram estratégias, nem fizeram reflexões sobre a aprendizagem destes alunos, ou sobre suas dificuldades e condições singulares que possam estar submetidos, como o fato de trabalhar e estudar, o alcoolismo, as dificuldades vivenciadas no processo de escolarização, entre outras questões.

Os relatos apresentados até aqui vêm reforçar a ideia de um aluno que não quer estudar, que não se responsabiliza. Os discursos apontam para uma relação de poder que emerge da posição ocupada por gestores, técnicos, professores, podendo ser vista como uma violência institucional e de reprodução de discursos que historicamente culpabilizam o indivíduo por seu fracasso.

Para Bourdieu e Passeron (2008, p. 26), “(...) toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica”, visto que é imposta por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. No entendimento destes autores, as ações pedagógicas tenderão sempre a reproduzir a estrutura da sociedade capitalista, e a escola terá a função de reproduzir as relações de classes, estando a serviço dos interesses das classes dominantes. Essa reprodução vai se dar por meio da “violência simbólica”:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.25).

Para estes autores, todas as instituições sociais têm como objetivo impor a cultura dominante em uma dada sociedade, sendo este um ato de violência simbólica, uma vez que impõem significados, ideologias, crenças, que serão legitimadas pelas próprias classes dominadas, tamanha a sutileza desta imposição.

Esse gesto sutil pode ser observado na prática dos agentes pedagógicos, prática que vai manifestar o desconhecimento desta verdade - a violência simbólica objetiva. Essa forma de violência é então inconsciente, sendo tal fato condição necessária para sua legitimidade. Como o poder arbitrário de imposição é desconhecido, torna-se objetivamente reconhecido como autoridade legítima, ou autoridade pedagógica. Uma vez reconhecida como autoridade pedagógica, naturaliza-se, segue inquestionável, visto como elemento natural presente na cultura, o que dificulta ou mesmo impede sua desconstrução (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Assim, quando a escola, representada por seus agentes pedagógicos, legitima sua autoridade, reproduzindo a crença de que o aluno é culpado pelo seu fracasso, naturaliza a desigualdade social. Essa legitimação da desigualdade, segundo Souza (2009, p. 15, aspas do autor), é “(...) reproduzida cotidianamente por meios ‘modernos’, especificamente ‘simbólicos’.

A culpabilização pelo fracasso, ainda centrada no aluno, é clara. As dificuldades de aprendizagem são do aluno, que não se esforçou o suficiente para sair de sua condição de incapaz – hoje incapaz de aprender; amanhã, incapaz de se inserir em condições de igualdade com os mais favorecidos, no mundo do trabalho.

Tal formação discursiva que, historicamente, culpabiliza o aluno e suas famílias pelo fracasso individual, a eles não se restringe, atualmente. Professores e gestores também são culpabilizados, neste processo.

A entrevista com a aluna Carolina sugere que o professor também tem sua parcela de culpa em relação às dificuldades enfrentadas pelos educandos. Ao ser questionada sobre suas dificuldades no ensino médio e sobre o que considera como positivo e negativo nesta etapa de ensino, a estudante, que frequenta o terceiro ano do ensino médio regular, responde: “(...) de negativo, às vezes, é os (sic) professor. Tem uns professor (sic) que... não, não vou falar que é ruim, mas às vezes não sabe explicar, passar o que eles quer (sic), assim, passar pra gente

direito, aí dificulta um pouco, mas nada que a gente não releve, assim...” (entrevista de Carolina de Jesus para Barbosa, 2016).

No entanto, ao falar sobre sua visão em relação ao trabalho dos profissionais da escola, Carolina se contradiz: “Bom! Eles são muito bons! Eles dão é... oportunidade pra gente. Explicam direito o que eles quer (sic) passar. É... são, eles são, são muito bons, são muito bons, todos os professores são bons!” (entrevista de Carolina de Jesus para Barbosa, 2016).

A posição de sujeito-aluno que Carolina ocupa não é a posição de quem tem total acesso ao discurso. Nem todos os sujeitos têm autorização para se apropriar de determinados discursos, o que remete a uma interdição do dizer, conforme nos explica Foucault (1996). Este fato pode ter contribuído para a contradição nos dizeres de Carolina.

Foucault (1996), discute que a sociedade ocidental comporta procedimentos de exclusão, sendo a interdição o mais evidente deles. Neste sistema social, nem tudo pode ser dito. Essas interdições vão revelar que o discurso tem estreita ligação com o desejo e o poder.

Assim, a posição sujeito-aluno ocupada por Carolina parece revelar que há um desejo do sujeito discursivo de se manifestar contrariamente à instituição; porém, o ato de manifestar sua insatisfação pode trazer prejuízos à estudante. O discurso expressa, neste exemplo, o sistema de dominação escolar.

Foucault (1996) compreende que, embora a educação se constitua como um instrumento por direito no qual todas as pessoas podem ter acesso a qualquer tipo de discurso, tanto permite como impede a circulação dos discursos, sendo marcada por oposições e lutas sociais. Os sistemas educacionais tanto podem politicamente manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os poderes e saberes que possuem. Nem todos podem, então, se apropriar de qualquer discurso. Os sistemas de ensino acabam por ritualizar a palavra, qualificar e fixar em determinado lugar os sujeitos que falam.

Os discursos dos agentes pedagógicos expressam esta relação saber-poder, assim como revelam que não há uma reflexão sobre os pressupostos de uma sociedade que é excludente em sua raiz. Neste sentido, Orlandi (2012) vai afirmar que o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e da história, não tendo controle sobre a forma como estes elementos o afetam. Os dizeres dos sujeitos não são penas mensagens a serem decodificadas, mas efeitos de sentidos que são produzidos em outros contextos e se fazem presentes nas circunstâncias da enunciação. O que foi dito por estes profissionais, foi também dito em outros lugares, em outros tempos, por outras pessoas, teorias científicas, profissionais e pesquisadores de vários campos do conhecimento, encontrando ressonância nos dizeres que circulam no espaço escolar.

Entretanto, apesar do sujeito se constituir no e pelo discurso, ele pode fazer a ruptura com as determinações que o atravessam, pode construir outros discursos e também outros sentidos.

5. Buscando outros sentidos: o sujeito resiste

Na visão de Foucault (2008) e de Pêcheux (2012), todo discurso traz em si a noção de acontecimento, entendido como um campo de possibilidades, algo singular, porém, aberto à repetição. Os discursos, apesar de já terem sido ditos de alguma forma, trazem sempre um não-dito, trazem sempre algo de novo.

É o que observamos na entrevista realizada com a diretora da escola – Clarice. Seu discurso revela, de certa forma, algumas contradições, assim como a possibilidade de deslizamento dos enunciados. Este deslizamento pode ser observado na definição de enunciado formulada por Pêcheux (2012, p. 53, parênteses do autor): “(...) todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente).”

Há nos enunciados pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. E são nestes interstícios que a AD trabalha, segundo Pêcheux (2012).

Clarice nos mostra estes pontos de deriva. A gestora se perde num jogo de culpa do qual ninguém escapa – nem ela mesma. Observa-se aqui o sofrimento de Clarice: a culpa aponta para o esforço que a diretora faz de voltar o pensamento para si, o exame de sua consciência. O autoexame possibilita, porém, que outros elementos transpareçam: uma vontade de fazer diferente, um compromisso com a aprendizagem, um inquietante desejo de transformar a realidade escolar e a vida dos estudantes.

(...) Então, não sei sabe... mas isso é uma coisa que me angustia muito (os olhos da diretora chegam a umedecer), todo ano, né, no final do ano, os Conselhos dos primeiros anos é trágico assim... pra gente é trágico, a gente ficar né... perder noites de sono mesmo... aí, eu tô numa fase de insônia, eu tenho hipertireoidismo, então, não é que eu... eu não tenho sono mesmo, não tenho sono durante o dia. Então, às vezes eu durmo três horas, às vezes até menos, e aí eu cheguei e a primeira coisa que eu fiz foi falar com a Adélia (uma das especialistas): “Adélia”, acordei, era três e pouca da manhã, aí eu pensei... aí eu cheguei pra ela e falei: “Nós vamos fazer o módulo da semana que vem só com os professores do primeiro ano, dos primeiros anos, e na outra semana eu vou convocar uma reunião com os pais dos meninos dos primeiros anos, que a gente tem que fazer alguma coisa...” Então isso, é... essa chance, acredito que em todas as escolas, que é a realidade de todas as escolas, aí, não sei, acho que, de repente, ficar próximo dos meninos, a

gente pudesse conseguir mais alguma coisa.... E é o que estou tentando fazer (entrevista de Clarice Lispector para Barbosa, 2016).

Neste trecho da entrevista e, de forma geral, na entrevista como um todo, percebe-se um sentimento de angústia do sujeito discursivo ante a força de um sistema que se apresenta como uma espécie de “roda-viva”, sistema contraditório por si mesmo, que nos remete a um jogo de inclusão x exclusão que se mantém a todo momento. Clarice, porém, resiste, reflete, culpa-se, tem insônia, adocece, tenta se conscientizar e conscientizar os professores da importância de seu papel.

Clarice demonstra em seu discurso um desejo de transformar a realidade escolar, fato que aponta para uma atribuição de responsabilidade ao indivíduo, seja o aluno, seja o professor:

Semana passada eu já fiz outra reunião com eles (os alunos), e... vou abrir, vou dar espaço pra eles, né, quero dar esse espaço pra eles. Vou sempre às salas, converso muito com eles, mas também eu vejo que isso não surte efeito. Ir às salas, conversar e falar: “Gente, vocês têm que estudar, têm que levar a sério, vocês têm condições, vocês têm potencial, só precisam se dedicar um pouquinho mais...” (...) E por outro lado também tem, o que eu sinto falta é essa questão do professor. Quando você vê que aqui na escola você tem os anos iniciais, né, a visão e... o carinho, e o trabalho que o professor tem com os menores, é totalmente diferente. Aí quando se trata dos mais velhos, salvo assim, tem muitos professores que têm uma outra conduta, e tal, mas tem professor que vem, que vem assim: “Olha, preparei a minha aula, dei a minha aula e ponto”, né, não tem aquela coisa, aquela, não busca aquela proximidade com o menino, isso eu sinto falta mesmo... (entrevista de Clarice Lispector para Barbosa, 2016).

O discurso das habilidades individuais é nítido: “(...) vocês têm condições, vocês têm potencial, só precisam se dedicar um pouquinho mais...”. Porém, ao lado desta formação discursiva, aparecem outras, para além da atribuição de culpa, pois aponta para uma responsabilização coletiva para o processo de ensinar e aprender. A polissemia é permitida, como podemos observar neste trecho da entrevista com a diretora:

(...) quando se trabalha em projetos interdisciplinares, onde os conhecimentos se casam, eles vão se amarrando, eles vão sendo costurados, né, entra um professor com um conteúdo x daquele tema, o tema é o mesmo, o professor aborda aquele tema dentro do seu conteúdo de uma forma, vem o outro naquele mesmo tema vai abordar de outra forma, e as coisas vão, sabe, se casando, se costurando e, aí sim, eu acredito que há um aprendizado, há... sabe, mais efetivo, mais eficaz. Com a forma de trabalho de projetos, acho que isso consegue se fazer. (...) quando se trabalha com projetos eu vejo que o menino consegue, e aí os conhecimentos sendo amarrado (sic) e costurado (sic), ele consegue ver, de uma forma ou de outra, é... que aquilo pode ser aplicado lá fora, por exemplo... (entrevista de Clarice Lispector para Barbosa, 2016).

É possível notar que outros discursos surgem em seu dizer, como a interdisciplinaridade como proposta pedagógica, o trabalho em projetos, discurso que envolve um trabalho conjunto, coletivo, que permite abrir possibilidades de rompimento com a culpabilização individual.

Os dizeres de Clarice apontam para um outro discurso dentro da escola que remete a uma reflexão sobre a própria prática, o que dá margem para mudanças efetivas no processo de ensinar e aprender:

E os meninos falam às vezes: “Nossa, dona, mas pra que estudar isso, né, por que disso?” E nós tivemos uma professora de Química aqui muito boa... (...) E eu lembro que ela tinha uns meninos com muita dificuldade de aprendizagem – PDI mesmo, com comprometimento, e ela trouxe pra menina, pra explicar o assunto que ela falou lá, pra fabricar um shampoo, em sala de aula. E aí a menina conseguiu entender, da forma simples, de uma maneira muito simples, a menina explicou, ela trouxe a menina aqui pra explicar pra mim, quer dizer, a menina, ela viu a química ali, fazendo um shampoo ali ela conseguiu entender. Eu acho que é isso que os professores têm que perceber que... e nós também, porque, de repente, quando a gente fala professor, eu sou professora, né, quando fala professor eu sou professora... (entrevista de Clarice Lispector para Barbosa, 2016).

A entrevista com a gestora, de maneira geral, aponta para o confronto de sentidos: o discurso da culpabilização individual ainda se faz presente, mas há deslizamentos que refletem questões institucionais, como o ensino conteudista e disciplinar que não surte efeito na aprendizagem dos estudantes; e há também o discurso da responsabilização coletiva sobre essa aprendizagem.

A análise do conceito de formação discursiva em Foucault, torna possível a compreensão de que dentro de uma mesma formação podemos encontrar diferentes discursos. Este fato pode ser verificado nos dizeres de Clarice. Vejamos a definição do conceito dada por Foucault (2008):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (...) (FOUCAULT, 2008, p. 43, itálicos do autor).

Conforme o autor citado, a formação discursiva pode integrar variados discursos ao longo da história, discursos heterogêneos e dispersos no tempo, podendo até mesmo serem incompatíveis. Neste sentido, os discursos não são coerentes, mas podem aparentar que assim o são.

Notamos que Clarice demonstra uma visão mais ampla dos problemas educacionais. Apesar do discurso da culpa ainda estar presente, Clarice dá a ele outros sentidos, libertando, de certa forma, o indivíduo da culpa histórica pelo fracasso escolar, seja o aluno, suas famílias ou o professor.

A técnica especialista em ensino médio e também pedagoga - Lygia – fala dos erros da instituição como um todo, possibilitando uma ruptura com a noção de fracasso individual cristalizada na escola, apesar de ainda se deter na figura do professor: “(...) E eu acho que a escola tem que também mudar a metodologia, não só assim, só o professor, só ali na frente, eu acho que tem que fazer roda de discussão, tem que ter debate, entendeu? Fica só centralizado no professor” (entrevista de Lygia Fagundes Telles para Barbosa, 2016).

Os discursos aqui apresentados mostram que o sujeito não é um todo homogêneo, seus dizeres são formados pelo entrecruzamento de variados discursos, os quais podem se opor, negarem-se e também se contradizerem. Diferentes vozes oriundas de diferentes discursos compõem a voz de um sujeito, o que se entende por polifonia, que é constitutiva do sujeito discursivo. Assim, tem-se a noção de heterogeneidade - um ser capaz de se constituir por elementos diversos (FERNANDES, 2008).

No discurso da diretora Clarice observamos a emergência de um outro tema: a difícil relação entre o aluno e a escola, marcada pelo distanciamento. Apesar de reconhecer este fato, a diretora sente-se impotente ante esta relação, procura se aproximar dos estudantes, mas não sabe como. As expressões “não sei...”, “sei lá...”, soam como indicativas deste não-saber que Clarice assume e que se mantém disposta a transformar. Estas expressões podem representar também o sujeito dividido entre inconsciente e ideologia, um conflito do sujeito desejante, conflito que se revela também no adoecimento da gestora.

Sobre este adoecimento, Foucault (1979) nos auxilia ao propor a discussão do corpo como tecnologia. Para o autor (FOUCAULT, 1979, p. 18), o corpo é moldado historicamente: “(...) ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências.” O corpo aparece aqui como o lugar do sofrimento e da resistência. A história forma, deforma e reforma o corpo, o destrói e o constrói a todo momento.

O corpo de Clarice fala de sua angústia, de sua luta, de sua historicidade. Clarice é marcada pela resistência a um sistema que ela não consegue aceitar, entender, absorver. E essas marcas se detêm no corpo, em forma de adoecimento, mostrando aí os conflitos postos pelo sujeito dividido entre razão x emoção, como a psicanálise já havia revelado.

Em nossa pesquisa tornou-se essencial a análise dos sintomas; não apenas os corporais, mas os ditos, os não-ditos, os que surgiram em forma de conflitos, de violência, de resistência. E a instituição escolar dá abrigo a todos eles. Os sintomas se manifestam de diversas formas e nos diversos sujeitos, sejam eles gestores, professores, técnicos, alunos.

Sendo assim, o adoecimento pode ser lido também como sintoma, bem como as evasões, as repetências, as faltas. O sujeito mostra a força de sua resistência.

A escola, como espaço da contradição, não apenas reproduz discursos, mas também os transforma. Não somente legitima verdades, mas pode romper com os discursos cristalizados, sendo essa dualidade constitutiva da linguagem. O discurso nunca é fechado, nunca deixa de se mover.

6. Considerações

O objetivo deste artigo foi refletir sobre o tema da culpabilização do indivíduo por seu próprio fracasso no âmbito escolar, entendendo o sentimento de culpa como produto da sociedade ocidental. Neste processo, buscamos compreender o sujeito em suas relações, entendendo este sujeito como historicizado, contextualizado, capaz de reproduzir a História, mas também capaz de lutar, resistir e transformar.

Podemos entender os processos de culpabilização individual que perpassam o aparato escolar tendo como base os ideais modernos, nos quais cada indivíduo deve se responsabilizar pela posição que socialmente ocupa. A culpa surge como um elemento necessário, propiciado pelo pensamento moderno, que incutiu no indivíduo a responsabilidade por seus fracassos e vitórias. Surge também como angústia ante a sensação de fracasso daqueles que não conseguem alcançar uma posição digna no sistema social. Consideramos que a sociedade precisa de culpados para livrar-se de sua responsabilidade pelas desigualdades e injustiças sociais. A culpa surge então como um produto social, sendo constitutiva dos modos de ser e estar no mundo dos sujeitos; porém, mascara a questão da luta de classes, da desigualdade que é própria do sistema de produção capitalista. A culpa se traduz como um sentimento bem-vindo, refletindo um modelo de sociedade que enfatiza o individual em detrimento do coletivo, sustentando um discurso que mantém as coisas como estão: pobres e ricos nos seus devidos lugares.

A escola legitima este discurso, uma vez que exclui aqueles que não possuem um histórico de sucesso na vida escolar, e que são, em sua maioria, os mais pobres.

A culpabilização do indivíduo por seu fracasso ultrapassa a escola pesquisada, e também a escola pública de um modo geral, encontrando ressonância em outros discursos, em outros lugares e em outros tempos. Estes elementos estão presentes na cultura, e se materializam nas instituições, nos discursos cotidianos das pessoas, ganhando estatuto de verdade.

O estudo revelou que o discurso da culpabilização individual tem causado, além de profundas mudanças nas relações que se estabelecem no âmago da sociedade, e que nos forçam a mudar nossas maneiras de pensar e agir no mundo, angústias, desencontros, sofrimento, apatia, falta de diálogo, além do deslocamento de conceitos fundamentais como o conceito de educação e de trabalho.

Todos estes fatos ocorrem não sem resistências. Assim, identificamos os discursos dos sujeitos que são reproduções desta realidade que se impõe; mas também identificamos os contra discursos, as possibilidades de emancipação dos sujeitos dentro deste contexto. Compreendemos o cenário escolar como um espaço contraditório, que tanto pode servir à dominação quanto à emancipação das pessoas.

A escola tem produzido alunos que não aprendem, que são culpabilizados por seu fracasso, que não se interessam pela escola, nem por seus conteúdos. O aluno não é visto em sua totalidade, como sujeito da história, que tem seus problemas, suas dificuldades, suas limitações, suas singularidades, e que está imerso num contexto de contradições econômicas, culturais, sociais e políticas que insiste em tratar todos como idênticos, como classe, como indeterminados.

De toda forma, a escola percebe que é preciso mudar, mas acaba centrando suas dificuldades em termos individuais, apesar de haver discursos que contribuem para um novo fazer educacional. A reflexão sobre a prática, sobre o sistema social e sobre a cultura, o diálogo entre os sujeitos aparece como possibilidades de se fazer um outro trabalho, abrindo a perspectiva para “desculpabilizar” o indivíduo, seja ele, aluno, pai ou profissional da educação, sem, no entanto, impedir estes sujeitos de se responsabilizarem por suas ações no processo coletivo de ensinar e aprender.

Apesar desta pesquisa não abranger uma dimensão maior, visto que foi feita em uma única escola, acreditamos que seus resultados possam servir como reflexões tanto no campo das ciências Humanas e Sociais, quanto na área educacional. Os problemas que a escola pesquisada enfrenta não são diferentes da maioria das escolas públicas. Portanto, as discussões realizadas neste trabalho podem servir de norte para futuras pesquisas sobre a temática do desenvolvimento em sua relação com a educação formal; as políticas públicas

propostas para o ensino médio regular e para a Educação de Jovens e Adultos; e o sofrimento dos sujeitos, nestes contextos, bem como sua capacidade de resistir e transformar sua realidade.

Referências

BARBOSA, Josirene de Carvalho. **Entre discursos, políticas e sujeitos:** reflexões sobre o desenvolvimento no âmbito das políticas públicas para o ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Itajubá, Minas Gerais, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERNANDES, C. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. 112p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. Disponível em: www.sabotagem.cjb.net

FOUCAULT, M. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). Trad. António Fernando Cascais. In: **Revista de Comunicação e linguagem**, Lisboa: Edições Cosmos, nº 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, abril de 1996.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **IDEB** - Resultados e metas. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=224728>). Acesso em: 05 out. 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 1ª reimp. da 3. ed. de 2008. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. - 6. ed. Campinas, SP.: Pontes Editores, 2012.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola:** relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SOUZA, J. **Ralé brasileira:** quem é e como vive. Colaboradores André Grillo ... [et al.] Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.