

**PROBLEMATIZANDO A PRODUÇÃO DO FRACASSO
ESCOLAR EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
BRASILEIRAS**

Décio Rocha
Marisa Lopes da Rocha

*“As escolas expulsam muito mais do que delas
se evadem os alunos.” (Freire, 2014, p. 317)*

Este artigo tem por objetivo repensar a ideia de *fracasso escolar*, explicitando-lhe diferentes modos de funcionamento e revelando uma ambiguidade fundamental subjacente à noção. Trata-se de uma das experiências mais desafiadoras para o trabalho que se desenvolve hoje na escola, tendo em vista a diversidade de dispositivos que se articulam para produzi-lo como efeito. Uma produção, acrescente-se, cuja visibilidade é regularmente despistada por mecanismos de naturalização de diferentes ordens.

Quando entramos nas escolas de educação básica ou quando lemos relatos de pesquisas na área, deparamos regularmente com análises macropolíticas sobre Educação, o que significa olhar para ordens constituídas, para formas de ação já consolidadas e críticas que se cristalizam a partir desse mesmo olhar. Nosso convite, no momento, é outro: girar a lupa para práticas e análises de uma micropolítica que, nesses mesmos espaços escolares, ganham corpo nos entreatos, nos acontecimentos que afetam seus atores, desafiando-os a enxergar uma outra escola que também existe e que, no entanto, acaba não ganhando consistência e visibilidade.

É nessa dimensão que tensionamos os sentidos e usos do tempo-espaço nas relações do trabalho escolar, favorecendo a

problematização, as transformações pelas quais passa a sociedade nas misturas de disciplinamento e controle, mas também de resistência e de produção de vida. Essa análise micropolítica requer atenção aos processos em vigência, às formas tradicionais que enclausuram a escola em seu mandato social historicamente consolidado, mas que também iluminam as práticas que produzem fissuras, que afetam os atores nos discursos hegemônicos, fazendo variar os sentidos atribuídos e os percursos dessa instituição.

Partimos da relação entre o fracasso escolar e o modo hierarquizante como se vem entendendo a produção de conhecimento, quando se valorizam os saberes da ciência, tidos como verdade objetiva, em detrimento dos saberes do cotidiano. Um segundo tópico abordará o fracasso escolar por um viés micropolítico, sendo explicitadas, paralelamente às formas consolidadas, o movimento das forças que contribuem para a produção desse fracasso como efeito de dispositivos que muitas vezes se invisibilizam, dando a impressão de processos que se desenvolvem “naturalmente”. Passamos, então, no terceiro tópico, do fracasso escolar – expressão que sempre pressupõe a culpabilização individualizada do aluno – ao fracasso da escola.

Após acompanhar a reflexão de diferentes autores, explicitamos uma compreensão nossa do problema: o fracasso da escola não pode estar limitado aos resultados insatisfatórios obtidos por aqueles que não conseguem atender às expectativas da escola. Ressignificando o conceito, diremos que o fracasso da escola é efeito de dispositivos variados, mas, sobretudo por razões de ordem ética, ele é a expressão do fracasso dos dispositivos de hierarquização e de estímulo às práticas de competitividade que atingem a todos, tanto os que sucumbem quanto os que são ditos bem-sucedidos na escola. Em seguida, no quinto tópico, um breve exercício de análise de fragmentos dos PCN de língua estrangeira revelará mecanismos sutis de produção desse fracasso da escola – um fracasso que nada tem de casual, se for considerado que a legislação atua como um prescrito do trabalho do professor. Nas (in)conclusões, tematizamos a saúde da escola, a qual, segundo a perspectiva de Schwartz (2010), parece estar vinculada ao investimento em coletivos e ao compartilhamento das atividades de renormalização no trabalho.

1. Fracasso escolar e produção de conhecimento

É nos anos 1990 que explodem os efeitos da universalização do acesso ao ensino fundamental no Brasil, acarretando a multiplicação de desafios para as escolas públicas, que passam a conviver com uma grande complexidade de modos de vida. Isso significa que novas e velhas questões passam a se entrecruzar, mantendo as descontinuidades no ensino e evidenciando crises, demandas e urgências designadas de forma generalizada por *fracasso escolar*.

Os altos índices de repetência, de evasão, de desinteresse e de adoecimento se adensam por razões de diferentes ordens: por um lado, devido ao choque da organização burocrática reificante do coletivo local, que constrange o potencial de vida e de investimentos de cada um, alinhando-os na ordem pragmática de um espaço-tempo compartimentalizado, hierarquizado e centralizado; por outro lado, devido à entrada do social na era da aceleração, onde a tecnociência absolutiza o tempo. A escola vive, assim, um paradoxo entre o real burocratizado – rotina mecanizada, repetitiva –, em que o sujeito cumpre tarefas quase sempre sem lhes atribuir sentido, e o potencial midiático – ritmo contínuo de emissão, instante intensivo de simultaneidade universal – que faz com que esse mesmo sujeito viva a agitação e a superficialidade das situações, ou demande o consumo tecnológico como forma de desenvolvimento, sem que a escola saiba como proceder. O efeito produzido em ambas as situações tem sido diagnosticado como indisciplina (Heckert & Rocha, 2012).

Assim, a predominância do caráter administrativo nas práticas de formação faz com que as turbulências do mundo contemporâneo, mas também da complexidade da sala de aula, sejam vividas como problemas a corrigir, gerando um certo repertório de soluções que passa a se constituir em ação disciplinante generalizada, incompatível com o tempo do ensaio, com o espaço para o pensamento, com tudo aquilo que poderia gerar interferências coletivas, conexões, produzindo sentidos e renormalizando o trabalho docente.

Nas tradições escolares, na atualidade, o conhecimento fica reduzido a simples dado, a blocos compactados de saber, cuja existência, supostamente autônoma em relação às circunstâncias em

que se constituem, pressupõe como tarefa para o professor uma dinâmica predominantemente reprodutiva que consiste em fazer circular informação. Tais imagens põem em cena uma lógica que desarticula a gestão coletiva do processo de trabalho e de produção de conhecimento, agenciando porta-vozes ou testemunhos de ‘saberes-verdade’ transcendentais às situações cotidianas concretas. Com efeito, para ser considerada uma experiência capaz de preparar o que se considera como sendo o “cidadão competente e plenamente desenvolvido em suas potencialidades”, a aprendizagem em nossa sociedade vem obedecendo a parâmetros estabelecidos como científico-pedagógicos:

“Tal perspectiva exclui os saberes da vida cotidiana, dividindo e hierarquizando o conhecimento em duas categorias: o conhecimento formal, construído por normas e critérios específicos que garantem objetividade, neutralidade e universalismo; o conhecimento informal, descaracterizado enquanto verdade, na medida em que lhe faltam consistência e confiabilidade, que só são conferidas aos saberes tratados pelos rituais de cientificidade. (...)”

As ciências humanas, que, através dos parâmetros de objetividade das ciências físicas, buscam o estatuto de cientificidade, consolidaram na educação a produção do conhecimento como algo estável, como um processo de adaptação. O modelo de ciência que aponta para uma verdade objetiva tem necessariamente a realidade como algo exterior ao homem, e não como algo que se produz conjuntamente.” (Rocha, 1998, p. 71-74).

Nesse contexto em que o conhecimento é sempre algo essencializado a ser transmitido para que possa continuar sendo repetido, a escola faz funcionar uma maquinaria de controle das condições de realização do trabalho – aqui nos referimos ao trabalho tanto do professor, quanto do aluno¹ – que se volta para o diagnóstico de desvios que devem ser permanentemente reenquadrados. Pensar o conhecimento como estático só é possível quando se acionam dispositivos de apagamento das singularidades em processo,

¹ Com base em conceitos como o de “ofício de aluno”, de Georges Lapassade, e argumentos oferecidos por diversos outros autores, Décio Rocha (2003) subscreve a pertinência de se falar de “trabalho realizado pelo aluno”.

perspectiva que faz supor a existência de uma universalidade a ser atualizada em cada um e em todos.

Totalmente outra é a perspectiva de Michel Foucault (1979) acerca do conhecimento visto como efeito de uma relação estratégica, de caráter essencialmente polêmico. Para o filósofo, um conhecimento surge sempre de uma batalha e, sendo assim, sua natureza é necessariamente parcial e perspectiva. Enquanto produzido em um conflito entre o homem e o que este conhece, o conhecimento é efeito de uma trama singular que, ao emergir, torna-se outro, constituindo sempre um novo pensamento que (re)organiza o real. É por meio desses sucessivos movimentos de reorganização do real que se inaugura a possibilidade de mudança: segundo Marisa Rocha (1998, p. 74), *“mudar a escola nas suas instituições implica a busca de novas bases que permitam uma reestruturação permanente das formas.”* Eis, desse modo, o desafio que se faz à escola: abrir mão das hierarquias de saberes totalizantes para acolher a invenção dos saberes de resistência.

2. Micropolítica do fracasso escolar

Falar de micropolítica implica assumir que uma mesma problemática possa ser apreendida no cruzamento de seus diferentes planos de atualização: o plano molar (plano do que já ganhou significado, do que já é representável, das formas visíveis e de maior estabilidade que, em nossa cultura, são binarizadas) e o plano molecular (plano das forças, tensões e circunstâncias constitutivas das relações entre os atores que produzem a realidade). Contrariamente a uma expectativa que por vezes se cria, uma abordagem micropolítica não pressupõe que os planos molar e molecular se distingam *“simplesmente pelas dimensões, como uma forma pequena e uma grande”* (Deleuze & Guattari, 1996, p. 93); antes, uma micropolítica na escola diz respeito ao modo como os efeitos das tradições, das leis e dos procedimentos gerais se singularizam no cotidiano de educadores e educandos.

Ao abordar a questão do fracasso escolar, buscaremos explicitar seus processos de produção por intermédio de alguns dos dispositivos acionados para tal fim, de modo a deixar claro que tal

fracasso nunca corresponde a um “estado natural” decorrente de quaisquer predisposições manifestadas pelo aluno. Com o objetivo de desnaturalizar uma tal concepção, tomaremos por base conceitual a noção de *dispositivo*, segundo a define Foucault:

“... um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.” (Foucault, 2000, p. 244).

Nessa trajetória de explicitação dos dispositivos produtores do fracasso escolar, nomearemos o especialismo e as práticas que normalizam os corpos, a erudição, a precarização de recursos e as práticas assistencialistas. Como veremos, todos esses são dispositivos que funcionam como verdadeiras máquinas de produção de subjetividade que, agenciados de diferentes pontos, convergem, fazendo a vida pulsar num determinado sentido². Acrescente-se que esses mecanismos de regulação social que configuram modos de subjetivação normalizados não são propriedade das escolas, uma vez que o disciplinamento situa-se para além de suas paredes, agenciando-se por diferentes dispositivos, já que as práticas pedagógicas estão presentes em toda a sociedade. É certo, todavia, que a legislação que o Estado³ veicula constitui uma poderosa máquina de ressonância desses dispositivos, o que nos leva a imaginar que eles ali estejam confinados.

Iniciemos, desse modo, nossa reflexão, lembrando que, quando o paradigma das práticas se consubstancia no especialismo, o que ganha pregnância são divisões antagônicas entre especialista-

² Edgardo Castro (2009, p. 124) sinaliza que “*Foucault falará de dispositivos disciplinares, dispositivos carcerários, dispositivos de poder, dispositivos de saber, ... dispositivos de verdade, etc.*” quando se trata de pensar em nexos para dispositivos heterogêneos que justificam e dão forma a normas e práticas, cumprindo sua função sempre estratégica.

³ Quando falamos em Estado, também não pretendemos tornar essa maquinaria abstrata, uma vez que são pesquisadores e docentes que a fazem funcionar por meio da organização de parâmetros curriculares, por exemplo, e da gestão das práticas pedagógicas.

pesquisador *versus* professor-técnico. Nesse caso, cabe aos professores fazer circular saberes, apostando na hierarquia de *staffs* que, a partir dos gabinetes, determinam o tempo-espço e os possíveis para a formação. Da mesma forma, a aposta na hierarquia se vincula aos aparatos de controle disciplinar para assegurar o comportamento estabelecido como desejável para os alunos.

Na atualidade, o aparelho disciplinar ganha feições particulares quando transborda os gabinetes das autoridades educacionais, passando para as mãos dos médicos – medicalização da educação – e/ou dos conselhos tutelares e policiais – judicialização da educação. Maria Aparecida Moysés e Cecília Collares (2006) estabelecem que medicalizar a vida se atualiza na patologização da sociedade, o que não se liga apenas ao consumo de substâncias psicoativas legais. A questão que se coloca está no olhar classificatório das estatísticas centradas nos indivíduos vistos como portadores de transtornos ou de vulnerabilidades patológicas. Quando esse olhar adentra a escola, o que presenciamos é a constituição de uma rede diagnóstica das dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamentos diferentes dos padrões esperados, sem que se coloquem em análise as instituições implicadas com seu processo de formação. Fabiana Canal e Gilead Tavares (2014, p. 239) pensam a judicialização como *“um fenômeno complexo, que compreende o fácil acesso ao judiciário, o que possibilita solicitar sua intervenção em nossas vidas, além de valorizar a cultura punitiva, fazendo de nós juízes cotidianos”*.

Estamos diante de uma lógica cujo poder disciplinariza as práticas discursivas e não discursivas da instituição escolar, além de buscar conter comportamentos discrepantes da normalidade prevista. É assim que são produzidos na escola os “hiperativos”, os “desatentos”, os “que não têm um perfil compatível com o esperado”, os “deficientes”, os “imatuross” etc.

Um outro dispositivo que atua muito ativamente na produção do fracasso escolar pode ser identificado na erudição. Enquanto valor sociocultural, a erudição vem funcionando como dispositivo de poder na medida em que é entendida como uma qualidade pertencente a “pensadores”, constituindo-se como sabedoria exclusiva de “eleitos” que normalmente se encontram distantes das atividades docentes. Tal

valoração contribui para que professores se mantenham na função de meros distribuidores de conhecimentos. O processo de ensinar-aprender veiculado por “sujeitos comuns” incide na repetição, na acumulação do que é produzido fora da escola. É aqui que a memorização ganha relevo, o que faz da aprendizagem algo estanque e reprodutivo, presentificando uma hierarquia que confina o aluno – e o professor – em uma posição passivo-perceptiva. A cumplicidade entre professor e aluno, absolutamente necessária à produção de conhecimentos, perde consistência, já que a aprendizagem se reduz ao registro de dados em série. Não precisamos dizer que, nesse caso, a atenção e a concentração ficam a cargo da ação disciplinante que o professor tem que exercer quando a questão é o controle das turmas. A racionalidade moderna e a funcionalidade reguladoras do cotidiano educativo se posicionam com aparente unidade sistêmica através dos pressupostos de um processo linear, da uniformização das condutas e dos métodos utilizados na busca da manutenção da hegemonia de um modelo de desenvolvimento da criança em geral e da progressão dos conteúdos.

Uma vez concluída a crítica ao eruditismo, vale lembrar que não estamos preconizando o esquecimento de toda a cultura que nos constitui; apenas apontamos que, quando a lógica do ensino se reduz à rememoração, o que fica de fora é o reconhecimento e a própria intervenção dos atores na cena construída.

Se considerarmos a precarização crônica de recursos financeiros, materiais e humanos, assim como as tradições assistencialistas atravessadas na educação que favorecem as relações de afiliação – últimos dispositivos que por ora trataremos –, o que se verifica é a perda de autonomia de educadores frente à administração na espera de compensações. É no padrão de funcionamento familiar que o assistencialismo ganha sentido, dando ênfase a favores e tutela. O fortalecimento de movimentos por transformação da escola na nossa realidade não avança com o percurso que acima vimos evidenciando; pelo contrário, forças são subtraídas, perdendo-se em qualidade de vida. É fundamental que a organização do trabalho escolar – aliás, de qualquer forma de trabalho – possa contar com a criação dos atores que dela participam. Como trabalhar na complexidade? Que ações favorecem um olhar que contempla a multiplicidade, potencializando

a indissociabilidade entre desejo e atividade? Em que condições as situações de trabalho do professor logram desnaturalizar a ordem e os modos de organização do espaço/tempo do trabalho vigente?

Precarização e vulnerabilidade têm marcado de forma crescente a experiência do trabalho nas escolas públicas e privadas na atualidade. Embora os trabalhadores da educação tentem realizar mudanças por meio da resistência aos regulamentos, às normas e às cobranças de produtividade, tais ações vêm se mostrando frágeis frente aos desafios cotidianos. Ao colocarmos uma lupa no trabalho do professor, percebemos que muitas das tarefas desenvolvidas diariamente perdem progressivamente consistência em função da agitação produzida nas múltiplas tarefas concomitantes e do escasso tempo para a execução das atividades pedagógicas, diante da realidade das turmas superlotadas e heterogêneas, onde nem sempre o professor dispõe das ferramentas que lhe permitiriam intervir na realidade vivida e navegar na complexidade, ações que lhe garantiriam criar um tempo de singularização de seu trabalho.

Todos esses dispositivos contribuem, cada qual à sua maneira, para a produção do efeito “fracasso escolar”. Senão, vejamos:

(i) no que diz respeito aos especialismos, a divisão territorial dos saberes revela-se improdutiva ao gerar situações de confronto ou de superposição de responsabilidades entre professores (especialistas em diferentes áreas do conhecimento), pedagogos (os que reivindicam saberes relacionados a processos educacionais em geral), psicólogos (reconhecidos como promotores de saúde mental), administradores (detentores de um saber prático que responde pela dinâmica de funcionamento da escola), etc. Como efeito de tal esquadramento de territórios, o professor acaba percebendo a sala de aula como seu único reduto de ação. O não compartilhamento de decisões referentes a questões políticas e educacionais funciona como alavanca para o dissenso dos diferentes profissionais entre si e com os alunos;

(ii) a valorização da erudição na cultura escolar tem por efeitos a hierarquização dos saberes – os saberes que advêm dos livros e aqueles que se produzem no cotidiano – e dos sujeitos – os que “sabem” e os que não sabem. As hierarquias assim construídas ultrapassam os muros da escola, quando esta reivindica para si

meramente a função de reprodutora de saberes produzidos em outras esferas nas quais, a exemplo da universidade, a pesquisa funcionaria como dispositivo de produção de novos conhecimentos;

(iii) como práticas disciplinares de assistencialismo e tutela, as iniciativas de prevenção e encaminhamento fragilizam a função docente, pois, ao invés de ampliarem o repertório dos profissionais em ensaios coletivos e mergulhos em experiências interventivas, apenas validam a função dos especialistas, reforçando o lugar do docente na distribuição / difusão de conhecimentos estruturados fora das práticas;

(iv) a precarização do cotidiano se verifica não apenas no plano dos recursos financeiros: em meio à aceleração e à complexidade dos processos, o profissional acaba se tornando consumidor de normativas estandardizadas e anacrônicas, pois não se sente em condições de investir em ações de renormalização, condição *sine qua non* de saúde no trabalho.

3. Do fracasso escolar ao fracasso da escola

Uma primeira compreensão do assim denominado “fracasso escolar” dizia respeito ao insucesso na escola experimentado pelo aluno – não, por óbvio, qualquer aluno, mas aquele cujas “deficiências” ou “falhas” podiam ser atribuídas a uma das três condições que elencamos a seguir, acompanhando a perspectiva de Francisco Farias (2007): (i) dificuldades de aprendizagem resultantes da falta de maturação das capacidades cognitivas (anomalias orgânicas); (ii) estrutura da dinâmica familiar; (iii) dificuldade de acesso aos objetos que circulam no mercado de bens (hipótese da carência cultural).

Um primeiro passo – insuficiente, por certo – que percebemos no que diz respeito a um deslocamento em relação a essa indesejável centralização do fracasso escolar na figura do aluno reside no compartilhamento de responsabilidades entre aluno e professor. Esta é a perspectiva que assumem diversos pesquisadores, dando prova de alguma sensibilidade em relação à inadequação de se culpabilizar o aluno – perspectiva ainda insuficiente por preservar a mesma lógica individualizante, com a (insignificante) diferença de que, agora, os

refletores não mais incidem sobre o aluno, mas sobre a interação professor – aluno: *“pensar o fracasso escolar requer situar as posições subjetivas ensinante e aprendente”* (Farias, 2007).

O necessário redimensionamento de tal posição nos é possibilitado inicialmente pelo recurso a Paulo Freire, que nos indica que boa parcela daquilo que vemos encenado na sala de aula produz-se em outros espaços: *“na verdade, os descompassos nunca são apenas do professor ou do aluno, mas se acham sempre nas relações entre o professor e o aluno”* (2014, p. 315).

Neste artigo, pretendemos alcançar um duplo objetivo: em primeiro lugar, explicitar a ambiguidade do sintagma “fracasso escolar” e subscrever a escolha que fazem vários autores por “fracasso da escola” em sua substituição; a seguir, afirmar um (relativamente novo) sentido de “fracasso da escola” que nem sempre coincide com aquele que já se tornou clássico na área.

Em cumprimento ao primeiro desses objetivos, não nos referiremos a “fracasso escolar” pelo fato de a expressão priorizar a leitura de algo protagonizado pelo aluno no espaço da escola. Em outras palavras, a expressão *fracasso escolar* corre o risco de ser lida como “fracasso do aluno que não consegue, por deficiências / carências que são suas, corresponder ao que a escola dele espera”. Por todas as considerações já feitas no subtópico anterior deste artigo, tal entendimento é absolutamente não produtivo, respondendo prioritariamente aos anseios de uma (indesejável) perspectiva naturalizante no tratamento da questão. Acompanhamos, pois, a reflexão feita por Léa Paixão (2003):

“A expressão ‘fracasso escolar’ indica uma direção de análise da questão que assume que o ‘fracasso’ é consequência da incapacidade do aluno de responder às expectativas da escola, e também consequência de uma forma de imaturidade ou atraso da criança, que impede ou dificulta que ela acompanhe as atividades ali desenvolvidas. A escola é vista de forma acabada, intocável, modular.” (p. 55).

A autora esclarece, então, o sentido que confere a “fracasso da escola”, expressão que, além de pressupor uma identidade para o tipo de aluno que se expõe a seus efeitos, não mais o responsabiliza por qualquer carência. Trata-se, antes, do aluno das camadas populares e,

nesse sentido, cumpre questionar o tipo de relação que a escola é capaz de entreter com a referida parcela da sociedade brasileira: “analisar o fracasso da escola que se propõe a escolarizar as crianças das camadas trabalhadoras supõe: conhecimento das especificidades de cada criança, os padrões, os valores, as experiências, a cultura, projeto de vida de sua classe e o significado que a escola pode ter para ela.” (Paixão, 2003, p. 56).

Uma outra leitura do sintagma “fracasso da escola” é possibilitado por Philippe Perrenoud (1992). Para o autor, o fracasso da escola é fabricado segundo um tríplice registro:

- « *o sucesso e o fracasso são representações fabricadas pelo sistema escolar ...;*
- *os julgamentos de sucesso e de fracasso remetem a normas de excelência ...;*
- *enfim, o fracasso escolar também é o fracasso da escola; a fabricação do fracasso tem lugar na contradição entre a intenção de instruir e a impotência relativa da organização pedagógica de fazê-lo »⁴. (Perrenoud, 1992, p. 86).*

Na presente discussão, interessa-nos explorar o terceiro desses registros, que confere ênfase a um dos sentidos possíveis da expressão “fracasso escolar”: o fracasso da escola. Um fracasso que, segundo Perrenoud, localiza-se no fato de a escola não se limitar unicamente à missão de avaliar, mas de também abarcar o projeto de ensinar. Com efeito, para o autor, se o objetivo da escola se restringisse meramente à ação de avaliar as competências do aluno, estaria justificada toda a fabricação de uma hierarquia de excelências. Porém, antes de avaliar, a escola se propõe a tarefa de ensinar e, nesse sentido, o sucesso ou o fracasso escolar estão diretamente relacionados a resultados desiguais que se alcançam a partir daquela intenção de instruir (Perrenoud, 1992, p. 103).

⁴ - la réussite et l'échec sont des représentations fabriquées par le système scolaire ...;
- les jugements de réussite et d'échec renvoient à des normes d'excellence ...;
- enfin, l'échec scolaire est aussi l'échec de l'école ; la fabrication de l'échec se joue dans la contradiction entre l'intention d'instruire et l'impuissance relative de l'organisation pédagogique à y parvenir.

O autor atribui, portanto, uma boa parcela de responsabilidade do fracasso da escola ao choque entre essas duas funções:

*“O fracasso escolar resulta por vezes de uma vontade política explícita, que se traduz por uma seleção precoce, uma avaliação feroz, um programa de elite, uma organização escolar desfavorável a qualquer diferenciação do ensino. Em outros sistemas políticos, esses diversos elementos são deliberadamente alterados no sentido de uma luta contra o fracasso escolar: pedagogias de apoio, medidas de democratização, redução dos programas, adiamento de seleção, áreas de educação prioritárias, etc.”*⁵ (Perrenoud, 1992, p. 110-111).

Conforme veremos a seguir, tomaremos a ideia de fracasso da escola em outras bases que nos parecem em condições de oferecer uma leitura mais produtiva do cotidiano escolar.

4. Pequeno deslocamento que fazemos: o que preferimos entender por “fracasso da escola”?

Como já afirmado anteriormente, acompanhamos os autores resenhados em sua rejeição à expressão “fracasso escolar” pela inconveniente leitura sugerida: fracasso do aluno na escola. Nossa opção por “fracasso da escola” aproxima-nos, desse modo, de muitos pesquisadores que buscam redimensionar o que se passa na instituição escolar, assumindo uma perspectiva que interliga e ressignifica os diversos fios que tecem tal modalidade de “fracasso”.

Se concordamos com Paixão e Perrenoud no que diz respeito à opção por “fracasso da escola”, isso não significa que reivindicamos os mesmos argumentos para tal fim. Acreditamos que a questão não se limite apenas ao deslocamento de responsabilidades, retirando a ênfase que recai sobre o aluno para situá-la numa rede mais ampliada de atores que seriam os verdadeiros responsáveis pelo fracasso vivido

⁵ L'échec scolaire résulte parfois d'une volonté politique explicite, qui se traduit par une sélection précoce, une évaluation féroce, un curriculum élitare, une organisation scolaire défavorable à toute différenciation de l'enseignement. Dans d'autres systèmes politiques, ces divers éléments sont infléchis délibérément dans le sens d'une lutte contre l'échec scolaire: pédagogies de soutien, mesures de démocratisation, allègement des programmes, sélection retardée, zones d'éducation prioritaires, etc.

pela escola. Para nós, a questão central também não se situa numa eventual incompatibilidade de funções cumpridas pela escola – ensinar e avaliar – como o propõe Perrenoud.

Se rejeitamos a estreiteza do ponto de vista segundo o qual o fracasso escolar seria uma condição natural de determinados perfis de alunos (tomados individualmente) em situação de aprendizagem, precisamos então ressignificar também a própria ideia de sucesso na / da escola. Afinal, a mesma escola que promove os alunos tidos como bem-sucedidos é aquela que produz os “fracassados”. Como confiar, então, no sucesso prometido por essa escola? Que qualidade de formação seria essa que só se mantém com a simultânea produção de seu reverso? Ser bem-sucedido significaria, então, alcançar uma boa posição nas hierarquias constituídas, demarcando-se de um outro que não conseguisse uma mesma posição de excelência? Como pensar eticamente o sentido de sucesso produzido em tal contexto?

Como se percebe, entendemos que o fracasso da escola é uma condição bem mais radical, no sentido etimológico da palavra, abrangendo um público muito mais vasto do que se poderia supor: professores, administradores, pedagogos, alunos (não só os que experimentam a reprovação e a exclusão, mas também aqueles que são aprovados e que permanecem na instituição), sistemas de ensino, legislação, etc. Radical ainda no sentido de podermos abrir mão da lógica empresarial presente nas políticas neoliberais das hierarquias para inventarmos outros caminhos para essa escola que carece de referenciais éticos de funcionamento.

5. O fracasso da legislação sobre a escola: os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)⁶ e o trabalho do professor

Entre os principais dispositivos de subjetivação do professor na atualidade encontramos as políticas de educação constituídas e gerenciadas pelo aparelho estatal, que consideram os educadores como

⁶ Com base em princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, os PCN são diretrizes elaboradas por disciplina pelo governo federal brasileiro para orientar a educação básica (ensinos fundamental e médio).

usuários, reduzindo-os a destinatários das ações governamentais (Heckert, 2004; Linhares, 2004). Evidenciamos, neste sentido, que as experiências cotidianas dos professores e alunos, traduzidas em saberes e estratégias, são negligenciadas pelas políticas que se constituem em meio aos especialistas e que falam em nome dos sujeitos da educação e sobre suas ações. O que presenciamos no dia a dia é a redução do diálogo entre os profissionais que constroem a dinâmica das salas de aula no exercício do trabalho da docência e o fortalecimento do *staff* que dá consistência à legislação e burocracia do trabalho a ser realizado pelas escolas.

Em nossa tarefa de reconceituar o que consideramos como “fracasso da escola”, mencionamos até aqui alguns dos atores da cena didática sobre os quais vem recaindo (ou poderia recair) tal responsabilidade: alunos, professores, administradores escolares, pedagogos etc. Chegamos a mencionar outro elemento que, à sua maneira, contribui – e com muita eficiência – para a produção do fracasso da escola: os discursos oficiais sobre o ensino. À guisa de exemplificação do que anunciamos anteriormente, trataremos neste item de uma das dimensões da produção do fracasso da escola que quase nunca é explicitada enquanto tal: o fracasso advindo de uma legislação que, insensível às dificuldades do cotidiano escolar, cria obstáculos intransponíveis enquanto elementos de prescrição do trabalho docente.

Começamos, desse modo, por uma breve apreciação da referida dimensão prescritiva dessa modalidade de trabalho:

“Como nas demais profissões, o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos em uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCNs, os quais são retomados / repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho. As atividades do professor se realizam, portanto, em um “espaço” já organizado – a constituição das salas de aula, as atividades a serem aí desenvolvidas, o tempo a elas dedicado, a adoção ou não de determinados livros didáticos etc. - não definido por ele próprio, mas “imposto” por uma organização, que pode ser “oficial”, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou “oficiosa”, mas igualmente efetiva, como os “conselhos de classe”. Tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes

contraditórias, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido. A dificuldade com a qual se depara o professor em situação não concerne apenas à natureza das prescrições, mas também ao seu modo de circulação no âmbito dos diferentes estabelecimentos escolares cujas formas de organização do trabalho do professor são extremamente variadas, e cujos “efeitos” são constatados sem que seus mecanismos subjacentes sejam explicitados e explicados ...” (Souza-e-Silva, 2003, p. 343).

Percebe-se quão diversas podem ser as instâncias que, mesmo sem o fazerem de forma explícita, acabam funcionando como elementos de prescrição que incidem direta e contundentemente sobre o cotidiano do trabalho docente. Os PCN são um desses elementos. Tomemos o caso dos PCN+ (Ensino Médio) de línguas estrangeiras modernas, documento que, por sua abrangência e por se caracterizar como texto que vem prover a complementação exigida por um dispositivo legal, poderia alterar significativamente algumas das distorções que comprometem o trabalho do professor: quantidade excessiva de alunos por turma, carga horária reduzida para as disciplinas de língua estrangeira moderna, turmas heterogêneas, professores com formação deficiente⁷.

O que fazem, porém, os referidos PCN? Apenas naturalizam tais condições adversas, ratificando uma paisagem altamente desestimulante nas escolas. Senão, vejamos o que diz o texto:

(i) sobre a quantidade excessiva de alunos, carga horária insuficiente para as disciplinas de língua estrangeira moderna e heterogeneidade das classes:

“Considerando que as classes são sempre numerosas e heterogêneas em relação aos conhecimentos de língua estrangeira, e que o número semanal de aulas não é grande, é recomendável recorrer ao auxílio de monitores – alunos em nível mais avançado que tenham condições de ajudar os colegas e o professor em atividades individuais e de grupo.” (BRASIL, 2002, p. 108).

⁷ Sobre a formação do professor de línguas estrangeiras, remetemos o leitor a Del Carmen Daher & Vera Sant’Anna (2009).

“O pequeno número de aulas semanais e a heterogeneidade das classes (composta por alunos em diferentes estágios de aprendizado do idioma estrangeiro) indicam a suma importância de criar estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados possam ser desenvolvidos nos três anos do ensino médio.” (BRASIL, 2002, p. 103).

(ii) sobre a deficiência na formação dos professores de língua estrangeira:

“É, portanto, fundamental repensar estratégias de mudança que permitam a profissionalização do ofício de educador e de professor, bem como a elevação do nosso nível de formação. Isso só será possível quando, em todo o país, houver cursos de habilitação de qualidade, salários dignos, condições institucionais (no âmbito do sistema e das escolas) para reuniões sistemáticas dos profissionais para discutir os fundamentos teóricos e práticos que norteiam o trabalho docente, além de cursos permanentes de reciclagem e atualização, promovidos pelas esferas governamental e privada.” (BRASIL, 2002, p. 136).

Pelos argumentos expostos, parece-nos justificada a ideia de que a legislação oficial funciona como mais um dispositivo de produção do fracasso da escola. Perguntamo-nos: estaríamos sendo excessivamente ingênuos se nossa expectativa era a de que um documento oficial assinado pelo MEC (Ministério da Educação) pudesse fazer abstração da lógica neoliberal contemporânea para propor condições mais promissoras de trabalho para as línguas estrangeiras? Seja qual for a resposta à questão formulada, uma coisa nos parece certa: a “dura realidade do ensino” é produto de um concerto que se executa a várias mãos. A esse respeito, em pesquisa recente, pudemos localizar onze projetos de lei versando sobre a fixação de limites de alunos por turma na educação básica⁸. Nesses projetos, nada se propunha de realmente revolucionário: de um modo geral, turmas de até 25 alunos na pré-escola e nos dois anos iniciais do ensino fundamental, e de até 35 alunos nos anos subsequentes até o final do ensino médio. Por razões que nos parecem óbvias, nenhum desses projetos obteve aprovação até o momento.

⁸ Projeto de Lei (PL) 1521/1999, PL 731/1999, PL 640/1000, PL 53/1999, PL 597/2007, PL 720/2007, PLC 230/2009, PL 504/2011, PL 4731/2012, PL 6464/2013, PL 6924/2013. É possível que ainda haja outros projetos do mesmo teor.

6. (In)conclusões

Com base em tudo o que foi dito, não é difícil perceber que os problemas levantados não fazem senão alimentar o fracasso da escola, ecoando, por extensão, na saúde do professor. Queremos reafirmar ser possível a saúde no trabalho, mas a produção de saúde exige que se coloquem em análise o exercício da função e as práticas desenvolvidas pelo sujeito, de modo a possibilitar uma reflexão sobre suas diretrizes, sua organização e suas formas de intervenção. Com efeito, quando a realidade se configura como um território tão complexo quanto o da educação brasileira, dificilmente conseguiremos produzir alternativas educacionais para o fracasso escolar sem a efetiva implicação no mínimo de professores e alunos. Em outras palavras, conforme disposto por Georges Canguilhem (2009), a produção de saúde exige que o homem seja sujeito de suas normas, razão pela qual, para o autor, a doença se caracteriza como “*uma redução da margem de tolerância às infidelidades do meio*” (2009, p. 78):

“... a ambição sempre renovada dos humanos é e continuará sendo antecipar todas essas coerções [coerções do mundo físico e social]. Se fosse possível, seria efetivamente uma maneira de controlá-las, de dominá-las, logo, de um certo modo, de escapar delas. Mas não, o meio é coercitivo porque ele sempre é (segundo as palavras de Canguilhem) infiel, ele sempre reserva surpresas, não permitindo ser pensado por antecedência. Nunca nos libertamos das coerções, eis aí nossa condição humana.” (Durrive, 2014, p. 172-173)⁹.

Deparamos, desse modo, com uma dificuldade inerente à noção de atividade e, em particular, à atividade de trabalho humano em sua complexidade¹⁰. Dificuldade que nos lança o desafio de tornar

⁹ ... l'ambition toujours renouvelée des humains, c'est et ce sera d'anticiper toutes ces contraintes. Si c'était possible, ce serait effectivement une manière de les contrôler, de les dominer, donc d'y échapper d'une certaine façon. Mais non, le milieu est contraignant parce qu'il est (selon le mot de Georges Canguilhem) toujours infidèle, il réserve toujours des surprises, il ne se laisse pas penser entièrement à l'avance. Les contraintes ne nous lâchent jamais, c'est là notre condition humaine.

¹⁰ A perspectiva que ora enfatizamos é a da Ergologia, que “*não é uma nova disciplina científica, mas uma abordagem original da atividade dos homens e do que*

o mais explícita possível essa dimensão do trabalho do professor que, para além da adaptação às exigências do meio, consiste em ser capaz de viver singularmente tais exigências, inaugurando, assim, um potencial normativo:

“Podemos considerar que o trabalho, enquanto dispositivo a favor da saúde, traz uma dimensão de normatividade, modulação e arbitragem no curso da ação em situações imprevistas que requerem sempre outros balizamentos e ponderações, funcionando como usinagem de novos modos de operar, pensar e cooperar.

O professor, para dar conta de seu trabalho, cria atalhos, novas normas frente à variabilidade de desafios que se constituem cotidianamente, embora quase nunca tal atividade ganhe visibilidade, ganhe consistência pela análise e valorização.” (Deusdará & Rocha, 2012, p. 375).

Eis, desse modo, o entendimento que subscrevemos de *saúde*, mescla dinâmica de coerções e iniciativas do sujeito que exige o engajamento em processos de apropriação e singularização de normas denominado “renormalizações”. Aqui, se considerarmos que as renormalizações só ocorrem por intermédio dos “debates de normas”, perceberemos com maior clareza o lugar ocupado pelo coletivo em toda reflexão de base ergológica:

*“Encontro-me em situação de avaliar simultaneamente o problema que me é colocado pelo mundo material, o problema tal como é percebido e definido pelos outros e o problema tal qual eu mesmo o defino a partir de meu ponto de vista. Minha implicação na ação dependerá (em boa parte) do resultado desse debate de normas, apoiado em valores. Fala-se aqui de “debate” porque se trata precisamente de optar por um maneira de preferência a uma outra, de privilegiar algo, de priorizar uma determinada maneira de fazer e não uma outra. E o resultado do debate nunca é previsível! Meu debate de normas não pode ser antecipado, ele não obedece a relações previsíveis de causa e efeito. É um debate entre pontos de vista, entre razões de agir que precisam dialogar.”*¹¹ (Durrive, 2014, p. 181).

ela ensina: a ligação entre a experiência humana e o conhecimento.” (Durrive, 2002, p. 19).

¹¹ Je suis en situation d'évaluer, à la fois le problème que me pose le monde matériel, le problème tel qu'il est perçu et défini par les autres et le problème tel que je le définis moi-même, de mon point de vue. Mon implication dans l'action dépendra

Tal ênfase no coletivo nos faz repensar o que há pouco dissemos: na realidade, não falamos apenas da saúde do professor, porque não pode haver saúde de uma categoria profissional isolada; ou bem construímos as condições necessárias à saúde de toda a escola, ou não teremos senão um arremedo de saúde. O que nos faz perceber com clareza a pertinência da ideia de “entidades coletivas relativamente pertinentes” – ECRP – formulada por Schwartz (2010, p. 218-219), ideia que vem requalificar a já banalizada fórmula do “trabalho em equipe”:

“... avalia-se a que ponto, no “agir em competência” alguma coisa se movimenta em torno da criação, da qualidade e da perenidade dessas entidades coletivas relativamente pertinentes. Dissemos a que ponto isso era um filão de eficácia e de performance e que nada se faria corretamente se não se criasse[m] permanentemente essas circulações coletivas, visíveis ou invisíveis, formais ou informais, que estão fora de todas as prescrições ou organogramas, mas que são a própria vida no trabalho.” (Schwartz, 2010, p. 219).

A singularidade da referida noção pode ainda ser apresentada, distinguindo-se de outras tantas que poderiam pretender servir-lhe de sinônimo, como se segue:

“Contrariamente às ‘equipes’, às ‘unidades’ de trabalho orientadas pelas categorias socioprofissionais (enfermeira, aide-soignante, agente de serviço hospitalar, secretária) ou por categorias organizacionais e hierárquicas (funções e responsabilidades esquematizadas em um organograma), as ECRP não preexistem à implementação de atos de trabalho; são as necessidades do ‘trabalhar junto’ que as fazem existir de maneiras diferentes segundo os momentos.” (Efros, 2014, p. 419).

À guisa de conclusão, retomamos um fragmento do texto de Paixão (2003, p. 55) que entendemos inicialmente como “erro de digitação”, mas sem descartarmos de vez a possível leitura de um ato

(pour une large part) de l’issue de ce débat de normes, sur fond de valeurs. On parle ici de « débat » parce qu’il s’agit bien d’opter pour une manière plutôt que pour une autre, de privilégier quelque chose, de donner la priorité à telle manière de faire, plutôt qu’à telle autre. Et l’issue du débat n’est jamais jouée d’avance! Mon débat de normes ne peut pas être anticipé, il n’obéit pas à des relations prévisibles de causes et d’effets. C’est un débat entre des points de vue, entre des raisons d’agir, qu’il faut approcher par le dialogue.

falho. Diz a autora: “A literatura pedagógica costuma englobar evasão, abandono, **repotência** sob a expressão ‘fracasso escolar’, que prefiro substituir por ‘fracasso da escola’ ...”. O pequeno deslize da vogal e para a vogal o – alterando *repetência* para *repotência* – pareceu-nos, com efeito, significativo: se “fracasso da escola” não mais coincide com a ideia de “fracasso (individualizado) do aluno”, e sim “fracasso generalizado de todas as esferas em ação no espaço escolar”, então o diagnóstico que se faz desse fracasso funciona como efetivo motor de repotencialização do espaço escolar. O deslize-ato falho se revelaria, desse modo, um acerto, justificando-se plenamente por possibilitar novas formas de convivência que logrem conferir uma outra qualidade ao trabalho escolar.

Referências

BRASIL. (2002) *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.

CANAL, Fabiana D.; TAVARES, Gilead M. (2014) Judicialização da vida e penas e medidas alternativas: composições, tensionamentos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 14, n.1, p. 239-263.

CANGUILHEM, Georges. (2009[1966]) *O normal e o patológico*. Trad. Maria Thereza R. C. Barrocas, 6ª. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Disponível em: http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/O_Normal_e_o_Patologico.pdf. Acesso em: 20/05/2016.

CASTRO, Edgardo. (2009) *Vocabulário Foucault. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera L.A. (2009) Do *otium cum dignitate* dos cursos de Letras à formação de professores de línguas. In: DAHER, D.C.; GIORGI, M.C.; RODRIGUES, I.C. (Org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Editora Claraluz, p. 11-28.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. (1996) *Mil Plateaux – Capitalismo e Esquizofrenia*, v. 3. São Paulo: Ed. 34.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Marisa L. da. (2012) Cartografias da escola: controle e práticas de comunicação em análise. *Psicologia & Sociedade*, n. 24 (2), p. 373-381.

DURRIVE, Louis. (2002) Formação, trabalho, juventude: uma abordagem ergológica. *Pro-Posições*, v. 13, n.3 (39), p. 19-30.

DURRIVE, Louis. (2014) La démarche ergologique: pour un dialogue entre normes et renormalisations. *Ergologia*, n.11, p. 171-198.

EFROS, Dominique. (2014) Trabalhar em equipe: de que equipe e de que trabalho falamos? *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 418-426, ago. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v20n2/v20n2a13.pdf>. Acesso em: 14/05/16.

FARIAS, Francisco R. de. (2007) O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade. *Arquivos brasileiros de psicologia*, v. 59, n.2, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672007000200012. Acesso em : 13/05/16.

FOUCAULT, Michel. (1979) A verdade e as formas jurídicas. *Cadernos da PUC/RJ*, n. 16, 4ª ed. Série Letras e Artes. Rio de Janeiro.

FOUCAULT, Michel. (2000) Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, p. 243-277.

FREIRE, Paulo. (2014) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Org. Ana Maria Araújo Freire. 1a. ed. São Paulo: Paz e Terra.

HECKERT, Ana Lúcia C. (2004) *Narrativas de Resistência: educação e políticas*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense.

HECKERT, Ana Lúcia C.; ROCHA, Marisa L. (2012) A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicologia & Sociedade* (Online), v. 24, p. 85-93.

LINHARES, Célia. (Org.). (2004). *Formação Continuada de Professores: comunidade científica e poética - Uma busca de São Luís do Maranhão*. Rio de Janeiro: DP&A.

- MOYSÉS, Maria Aparecida A. ; COLLARES, Cecília A. L. (2006). Medicalização: elemento de desconstrução dos direitos humanos. Disponível em: crprj.org.br/documentos/2006-palestra-aparecida-moyses.pdf. Acesso em: 07/05/08.
- PAIXÃO, Léa P. (2003) A escola dos carentes: um projeto em Minas Gerais. In: ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. 6ª ed., São Paulo: Loyola.
- PERRENOUD, Philippe. (1992) La triple fabrication de l'échec scolaire. In: PIERRE HUMBERT, B. (Dir.). *L'échec à l'école: échec de l'école*. Paris : Delachaux et Niestlé, p. 85-102.
- ROCHA, Décio (2003) Une approche discursive de la classe de langue étrangère em tant que lieu de travail. *DELTA*, v. 19, n. 1, p.155-180.
- ROCHA, Marisa L. da. (1998) Para além as evidências, dos princípios e dos valores instituídos no fazer pedagógico. *Cadernos Transdisciplinares*. Rio de Janeiro: UERJ, v. 1, p. 71-80.
- ROCHA, Marisa L. da.; SANTOS, Nair I. S. (2011) Micropolítica de inclusão-exclusão escolar: a indisciplina como analisador. *Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de Abrapso*, p. 217-337.
- SANTOS, Marta. (2006) Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. *Laboreal*, v. II, n. 1, p. 34-41.
- SCHWARTZ, Yves. (2010) Uso de si e competência. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Trabalho e Ergologia – conversas sobre a atividade humana*. 2ª. ed. revista e ampliada. Niterói: Ed. UFF.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. de. (2003) O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, (44):339-351, Jan./Jun. 2003. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1720/1304>. Acesso em: 10/05/16.