



Identidade, diferença e poder: narrativas escolares sobre estudantes de “sucesso ou insucesso”

Ivanete Maria Weber
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Ivanete Maria Weber

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, SC, Brasil
E-mail: ivanete.weber@unochapeco.edu.br
 <https://orcid.org/0000-0002-5893-1460>

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, SC, Brasil
E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br
 <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>

Resumo

Investigar a educação escolar de crianças de anos iniciais, matriculadas em escolas públicas, em tempos em que vislumbramos ora defesas, ora críticas às instituições educacionais contemporâneas é refletir as novas formas de ensinar e aprender em uma sociedade desigual. O estudo objetiva compreender como os professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, atuantes em escola pública, concebem e narram os estudantes considerados exemplos de sucesso ou de insucesso. A investigação, numa perspectiva pós-estruturalista, adotou entrevistas narrativas, direcionadas a docentes de anos iniciais, gravadas, transcritas e examinadas pela perspectiva da análise do discurso, com referenciais foucaultianos. As reflexões propiciadas por Foucault e seus seguidores compõem a fundamentação teórica, evidenciando noções como subjetivação e poder. O estudo permite concluir que os professores, frequentemente, adotam estereótipos ao caracterizar o que consideram estudantes de sucesso ou de insucesso. Os discursos legais, midiáticos, educacionais, pedagógicos, enaltecem a escola inclusiva e a educação para todos. Mas, as narrativas evidenciam a crença de que o trabalho docente é exitoso, predominantemente, quando a criança segue as normas escolares e a família é “estruturada” e presente na escola, desconsiderando as desigualdades sociais e os desafios da sociedade/família contemporânea. A diferença na escola causa estranhamentos docentes, uma vez que a expectativa predominantemente é da identidade, a partir de tempos e espaços iguais para todos, e currículos padronizados.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Sucesso Escolar. Insucesso Escolar.

Recebido em: 10/03/2022

Aprovado em: 20/07/2023



Abstract**Identity, difference, and power: school narratives about “success or failure” of students**

Investigating the school education of children from the earliest years, enrolled in public schools, at a time when we see defenses or criticisms of contemporary educational institutions, is to reflect the new ways of teaching and learning in an unequal society. The study aims to understand how primary school teachers working in public schools conceive and narrate students considered examples of success or failure. The research, in a post-structuralist perspective, is based on narrative interviews, directed to teachers of the early years, recorded, transcribed and examined by the perspective of discourse analysis, with Foucaultian references. The reflections provided by Foucault and his followers make up the theoretical foundation, highlighting notions such as subjectivation and power. The study concludes that teachers often adopt stereotypes in characterizing what they consider successful or unsuccessful students. Legal, media, educational and pedagogical discourses praise inclusive school and education for all, but the narratives highlight the belief that teaching is successful, predominantly, when the child follows school rules and the family have a good background, as also as attend school, disregarding social inequalities and the challenges of contemporary society/family. The difference in school causes teacher estrangement, since the expectation is predominantly of identity, from equal times and spaces for all, and standardized syllabuses.

Keywords:

School Culture.
School Success.
School Failure.

Resumen**Identidad, diferencia y poder: narrativas sobre estudiantes “exitosos o no exitosos”**

Indagar en la educación escolar de los niños desde los primeros años, matriculados en escuelas públicas, en un momento en que vemos defensas o críticas a las instituciones educativas contemporáneas, es reflejar las nuevas formas de enseñar y aprender en una sociedad desigual. El estudio tiene como objetivo comprender cómo los maestros en los primeros años de la escuela primaria, trabajando en escuelas públicas, conciben y narran a los estudiantes considerados ejemplos de "éxito o fracaso". La investigación, en una perspectiva postestructuralista, adoptó entrevistas narrativas, dirigidas a maestros de primeros años, grabadas, transcritas y examinadas desde la perspectiva del análisis del discurso, con referencias de Foucault. Las reflexiones proporcionadas por Foucault y sus seguidores constituyen la base teórica, mostrando nociones como la subjetividad y el poder. El estudio nos permite concluir que los maestros a menudo adoptan estereotipos al caracterizar lo que consideran estudiantes exitosos o no exitosos. Los discursos legales, mediáticos, educativos y pedagógicos mejoran la escuela inclusiva y la educación para todos. Sin embargo, las narrativas muestran la creencia de que la labor docente es exitosa, predominantemente, cuando el niño sigue las reglas de la escuela y la familia está “estructurada” y presente en la escuela, sin tener en cuenta las desigualdades sociales y los desafíos de la sociedad/familia contemporánea. La diferencia en la escuela provoca el distanciamiento de los docentes, ya que la expectativa es predominantemente de identidad, de tiempos y espacios iguales para todos, y de programas estandarizados.

Palabras clave:

Cultura Escolar.
Éxito Escolar.
Fracaso Escolar.

Introdução

Este texto resulta de pesquisa e da dissertação de Mestrado em Educação e tem como intuito compreender como os professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, atuantes em uma escola pública, concebem e narram os estudantes considerados exemplos de “sucesso ou de insucesso”. Sabemos que a temática do estudo desenvolvido não é nova, pois pesquisadores fazem questionamentos similares ao que apresentamos há mais de três décadas no Brasil. Contudo, a temática se renova nos diferentes contextos.

Para conhecer estudos relacionados ao problema de pesquisa que desenvolvemos, realizamos uma busca no site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (Anped), Grupo de Pesquisa 13 (Ensino Fundamental), e Anped Sul (Eixo 10 - Ensino Fundamental), nas reuniões de trabalho dos anos 2013 a 2017. Realizamos a busca também no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no mesmo recorte temporal. Os termos indutores para a busca foram: Sucesso escolar; Insucesso escolar; Fracasso escolar; Identidade e diferença na escola. Identificadas pesquisas com esses termos ou a eles relacionados nos resumos dos trabalhos, os textos foram salvos em arquivo próprio. No período delimitado, selecionamos 15 pesquisas publicadas com similaridades ao nosso objeto de estudo, as quais foram lidas e adotadas como amparo para as análises na Dissertação de Mestrado.¹

Salientamos que não houve a pretensão de realizar o Estado da Arte acerca do tema, mas, destacar pesquisas com aproximações ao que investigamos. Apesar das contribuições dos trabalhos identificados, evidenciando práticas escolares e in/exclusão, a inquietação permaneceu, uma vez que o estudo proposto aconteceu em um *locus* específico. Trata-se de uma escola cuja avaliação de larga escala, a Prova Brasil, realizada por estudantes do 5º ano em 2017, apresentou índice superior à média das escolas de educação básica no município onde se localiza e nenhuma reprovação nos Anos Iniciais naquele ano. Isso poderia indicar que naquela escola todos os estudantes podem ser considerados de “sucesso”. Contudo, as narrativas docentes não expressam isso.

Com a ampliação do acesso à escola, muitas crianças e grupos culturais, que estavam excluídos desse contexto, passaram a compor esse cenário e, nele, a explicitar a diferença, a diversidade que compõe a sociedade, especialmente, a brasileira. Contudo, a escola funcionou (e ainda funciona) como uma eficaz estratégia de controle, ideia salientada por Foucault, especialmente, na obra *Vigiar e punir* (2012). Assim, algumas marcas dessa escola são as classificações, as categorizações, que resultam em pensamentos dicotômicos, a exemplo dos bons e maus alunos, ou os sujeitos de sucesso ou de insucesso escolar, na perspectiva docente. Embora a diferença seja propagada pelos discursos escolares, a lógica da identidade prepondera.

Ao tensionarmos a relação identidade e diferença na escola, Silva (2014) permite o questionamento de que identidades e diferenças são produzidas, e afirma que são os “[...] mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural”

(SILVA, 2014, p. 99). Trata-se, pois, aqui, de admitir as diferenças de organização familiar, a partir de mudanças sociais, econômicas e políticas, e o conceito de identidade diretamente ligado à diferença. A diferenciação é o processo central para que identidade e diferença sejam produzidas, conforme Silva (2014). Nesse contexto, o autor nos provoca a refletir em relação às marcas do poder:

[...] incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar ‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; racionais e irracionais’ normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’) (SILVA, 2014, p. 81-82).

Nesta perspectiva, Thoma (2006, p. 15) salienta que a modernidade dividiu e fragmentou o mundo, estabeleceu binarismos, “[...] como normal versus anormal, bom versus ruim, belo versus feio, etc., localizando de um lado os ‘melhores’ e de outro os ‘piores’. Nessa lógica binária, identidades sociais têm sido posicionadas em lugares de exclusão [...]”.

Nos amparamos em Silva (2014), para explicitar as noções de identidade e diferença, pois, para o autor,

[...] identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. [...] identidade e diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2014, p. 96).

Considerando que identidade e diferença são produzidas, buscamos compreender a inserção de estudantes de anos iniciais na configuração escolar, uma vez que as comunidades escolares são constituídas de distintos contextos socioculturais. Mesmo assim, nosso estudo evidencia a expectativa escolar de que as crianças atendam a um suposto padrão de normalidade, com o fim de atingir desempenhos definidos pelos currículos e, quando a criança não tem as exatas medidas do “Leito de Procusto”², é rotulada como criança com deficiência, criança problema ou com dificuldades de aprendizagem, frequentemente, associada a um contexto familiar “desestruturado”. Isso nos provoca a pensar: que narrativas de escola, família e estudante constituem a subjetividade docente? O que significa ser uma “família desestruturada”?

Griffo (2006) relata que as justificativas mais comuns para as dificuldades de aprendizagem fazem referência às “famílias desestruturadas”; às dificuldades econômicas; aos problemas cognitivos ou intelectuais e aos problemas orgânicos. A autora conclui que,

[...] em grande parte, as pretensas ‘dificuldades de aprendizagem’ de alunos que fracassam nos processos de aquisição do código escrito, se devem, fundamentalmente, não a problemas pessoais, mas a um conjunto de condições socioculturais e, sobretudo, escolares que dificultam ou até impossibilitam sua inserção nos processos de aprendizagem escolar (GRIFFO, 2006, p. 54).

Assim, ficamos provocadas a compreender se, em contextos em que os fatores listados por Griffo se manifestam, o “sucesso” escolar acontece e se podemos encontrar situações em que, apesar das adversidades mencionadas, os estudantes se destacam na aprendizagem. Salientamos que, neste texto,

mencionamos a expressão dificuldades de aprendizagem de forma mais genérica e não como convencionalmente é adotada pela escola.

A partir das noções foucaultianas de subjetivação e poder (embora outras noções foucaultiana também perpassem o texto), desenvolvemos o presente estudo, na intencionalidade de tensionar as verdades inquestionáveis relativas ao contexto escolar e compreender como essas “verdades” produzem efeitos na subjetivação docente e discente.

Salientamos que, para Foucault, o poder “[...] não é detido por alguns e despossuído por outros e nem atua somente como uma força que diz ‘não’; ao contrário, produz saber, gera discursos e práticas, constitui formas de subjetivação” (EIZIRIK, 2005, p. 82). Revel salienta que o termo subjetivação, para Foucault, designa “[...] um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade” (REVEL, 2005, p. 82).

Com o estudo desenvolvido, não houve a intenção de tecer juízos de valor, julgar os professores e a escola, ou apontar o caminho verdadeiro e generalizante. Mas, de evidenciar os efeitos de verdade que circulam no contexto escolar acerca dos estudantes considerados pela escola como exemplos de sucesso ou insucesso, da identidade estudantil considerada padrão e de como identidade e diferença são percebidas e narradas.

Caminho teórico-metodológico

A pergunta de estudo que orientou a pesquisa assim se constitui: Como são narrados os estudantes de sucesso ou insucesso, por professores dos anos iniciais? Deste problema de pesquisa, derivaram as seguintes perguntas de estudo: Como e quais fatores externos à escola contribuem para o sucesso ou insucesso dos estudantes dos anos iniciais, na perspectiva docente? Como e quais os fatores internos à escola contribuem para o sucesso ou insucesso dos estudantes dos anos iniciais, na perspectiva docente? Que fatores inerentes aos estudantes contribuem para o sucesso ou insucesso escolar? Como a cultura escolar de identidade e diferença contribui para classificar os estudantes?

Amparadas em Paugam (2015), refletimos acerca do distanciamento necessário do objeto de estudo para realizar uma pesquisa. O autor salienta a necessidade do pesquisador desconstruir conceitos anteriores, para realizar a pesquisa. Explicita que “A construção de um objeto de estudos passa pela desconstrução, ao menos parcial, destas prenoções ou destes julgamentos que constituem obstáculos epistemológicos (PAUGAM, 2015, p. 17).” Essa afirmação do autor evidencia a necessária vigilância epistemológica para realizar um estudo científico, especialmente quando o propósito é investigar contextos dos quais fazemos parte, como é o caso desse estudo. O tema pesquisado tem origem em vivências escolares, na condição de docentes, e que tomaram forma de pesquisa. Paugam salienta que “Urge ter consciência de que a escolha

de um tema raramente é neutra, e que ela geralmente é uma componente da experiência vivida pelo pesquisador [...]” (PAUGAM, 2015, p. 21).

Esta condição exigiu-nos o exercício de tensionar ou mesmo ressignificar conceitos prévios, bem como fatos tidos como únicos e inalteráveis. Nesse sentido, Charlot (2006, p. 14), ao descrever o pesquisador no campo da educação, destaca algumas preocupações pertinentes:

O campo da educação está saturado de discursos já instalados, já prontos. Qualquer que seja a questão, já há uma resposta, prática ou política, já existem discursos teóricos, poderes intelectuais constituídos, panelinhas teóricas nas quais a defesa de conceitos mais ou menos se confunde com a conquista de postos e de poderes. Quando um campo está tão saturado de respostas, é difícil levantar questões de maneira nova; portanto, é difícil fazer pesquisa (CHARLOT, 2006, p. 14).

As contribuições de Charlot evidenciam o desafio de fazer novas perguntas, olhar o cenário de outras janelas, desnaturalizar o que está dado, pois, conforme alerta Foucault (2014, p. 278-279),

[...] em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que essas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.

O estudo baseou-se em aspectos qualitativos, a partir de bases teóricas que subsidiam a compreensão do tema investigado e de materialidades empíricas geradas por entrevistas narrativas com professores atuantes nos anos iniciais da educação básica em uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina.

Para delimitar a pesquisa foi necessário planejar o método a ser adotado, o que é, segundo Larrosa (1994, p. 37), “[...] uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição”, ou seja, o caminho a ser percorrido, as ferramentas utilizadas, bem como, a definição dos sujeitos da investigação.

De acordo com Veiga-Neto, (2009, p. 88-89) o método não é entendido, por Foucault, como um caminho seguro “[...] como queriam Descartes e Ramus, [...] não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho que é construído durante o ato de caminhar”. Contudo, fica o alerta de que “[...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com ‘vale tudo’, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor” (VEIGA-NETO, 2009, p. 87).

A escola pesquisada foi definida pelos critérios da localização geográfica e da oferta de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Quanto aos critérios para definição dos sujeitos da pesquisa, estes foram de que os participantes fossem docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), atuantes nas turmas como regentes ou como professores de áreas, e que aceitassem participar do estudo.

Após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos, participaram do estudo seis professoras, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, manifestando a concordância. A aproximação com os sujeitos da pesquisa aconteceu por meio de

entrevistas narrativas, gravadas, transcritas, organizadas em agrupamentos temáticos³, considerando-se recorrência e relevância, e analisadas pela perspectiva da análise do discurso, com base em Michel Foucault. Para Pieczkowski (2014), analisar discursos, com base em Foucault, “[...] não tem como escopo trabalhar com a língua como um sistema abstrato, mas com o seu papel na produção de sentidos ou efeitos” (p. 56).

Segundo Andrade (2014, p. 175), a entrevista narrativa “[...] é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica”. A autora afirma ainda que “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (2014, p. 181).

Para analisar discursos na perspectiva foucaultiana, de acordo com Fischer (2001, p. 198), “[...] precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas - práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso”.

Para Foucault, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem “[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2005, p. 96).

No período de maio a outubro de 2018, foram entrevistadas seis professoras do 1º ao 5º ano, com tempo de docência entre oito e vinte anos, atuantes em uma escola da rede Estadual, que oferta o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Trata-se de uma escola que atendeu 206 estudantes e contou com 22 professores, naquele período. Seis professoras da totalidade de oito das docentes de anos iniciais na escola pesquisada aceitaram participar da pesquisa, sendo duas efetivas e quatro admitidas em caráter temporário (ACT). Dois professores não manifestaram essa disposição.

Narrativas docentes acerca de estudantes considerados de sucesso escolar

As narrativas evidenciam vivências e sentimentos das educadoras pesquisadas, pois, conforme Andrade, as entrevistas são: “[...] instrumentos produtivos para compreender, em alguma medida as vidas humanas e seus condicionantes culturais e sociais [...]” (2014, p. 184). O exercício de utilizar a entrevista narrativa como fonte de pesquisa foi um desafio, exigindo sensibilidade de ouvir, observar, acompanhar e estabelecer relação de confiança entre/com as professoras entrevistadas.

Neste tópico do artigo, evidenciamos manifestações docentes acerca das características de estudantes de sucesso, a exemplo do que relata a Docente 3: “Um exemplo de sucesso é um aluno que compreende o que tu explicas, um aluno que se esforça, organizado, que se comporta [...]”.

Esse “comportamento e organização”, atitudes relacionadas ao sucesso, podem ser comparados ao disciplinamento, quando os sujeitos estariam respondendo ao que está previamente planejado. Foucault (2012, p. 133), ao referir-se à disciplina, relata que:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’ que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.

Ao caracterizar um estudante ideal, considerado de “sucesso”, a Docente 2 reitera a importância da disciplina e de que a escola busca atingir um padrão que traz como consequência a organização e o comportamento, condição profícua para a aprendizagem ou o êxito escolar. A narrativa nos remete aos ‘corpos dóceis’ mencionados por Foucault, ao descrever uma criança considerada pela entrevistada como um estudante com êxito:

[...] fala que nem um adulto... [...] Ele me dá sempre aquela resposta certa [...]. Na alfabetização, eu trabalho com vídeos e coisas que eu levo [...] e ele já vai dizendo que é C de casa. Hoje, por exemplo, eu estava olhando o J do Jacaré, esse aí é o Ja, o Ja do Jacaré, do Jeep (DOCENTE 2).

A Docente 4, por sua vez, ao ser questionada sobre quem considera o aluno de sucesso, menciona que são aqueles que leem, produzem, fazem todas as tarefas porque eles têm acesso a livros, internet e existe a parceria da família. Também explicita a importância da escolarização das famílias: “[...] quando os pais têm uma instrução, a escolaridade dos pais influencia muito [...]”, e reitera que os resultados serão melhores se existir acompanhamento e incentivo dos pais.

Contudo, há que se considerar que as mudanças estruturais da sociedade, nova ordem econômica, capitalista e neoliberal, criam uma estrutura familiar, que, aparentemente, ainda não está incorporada pela escola. As narrativas docentes evidenciam a apologia ao empenho e parceria das famílias, traduzida na crença de que quando esta se faz presente, dialoga com docentes e escola, acompanha, organiza o aluno, o sucesso é atingido. Essa crença é expressada pela Docente 1, ao afirmar que o sucesso acontece quando a família é presente, procura os professores, vai para a escola e pergunta se a criança está atingindo os objetivos propostos, e também quando a criança é alfabetizada no período inicial da trajetória escolar.

Sánchez relaciona o êxito escolar com a apropriação da alfabetização influenciada por contextos sociais com melhores oportunidades. Para o autor, as crianças provenientes de ambientes leitores, “[...] de lares ou meios nos quais existem pessoas que leem e escrevem naturalmente no cotidiano, aqueles para os quais a leitura e a escrita fazem parte de suas vidas - se alfabetizam sem dificuldade [...]” (SÁNCHEZ, 2009, p. 24). O autor afirma que crianças oriundas dos ambientes citados iniciam o processo de alfabetização antes dos dois anos e, com seis ou sete anos de idade, já sabem ler. Nessa abordagem, fica evidente uma associação de resultados com as oportunidades sociais.

A subjetivação docente para a formação do conceito de sucesso também fica explícita na narrativa da Docente 2, quando assim qualifica um estudante com êxito na escola:

Eu percebo quando você olha para a carinha daquela criança, que essa vai ser um sucesso, essa vai dar alguém na vida. [...] posso citar um aluno meu, o nome dele é L. [...] Posso dizer que ele não é nota 10, ele é nota 1000, aquela criança que vem sempre bem limpinha, com a unha bem cortada, cabelo perfeito. Ela adora sentar bem na frente. Muito participativa. Tudo que eu vou fazer, ela participa. Adora contar história, fazer teatro (DOCENTE 2).

Podemos observar uma relação naturalizada entre estudantes considerados de sucesso com o fato de estarem “limpinhos, unhas cortadas, cabelo perfeito, organizados”, tendo o acompanhamento de seus responsáveis. Contudo, vale tensionarmos se, no ambiente escolar, não encontramos crianças que mesmo em condições higiênicas ou financeiras desfavoráveis possam aprender o que foi instituído pelo currículo escolar.

Collares e Moysés (1996, p. 259-260) destacam que:

A universalização da ideologia burguesa pode ser concretamente observada quando a professora se torna, inconscientemente, seu agente imediato, excluindo, marginalizando, estigmatizando uma criança cujo único defeito é pertencer a um extrato social marginalizado *a priori*.

As autoras atribuem aos docentes esta contribuição de classificação de alunos exitosos ou não, em relação à sua formação inicial, ou seja, estarem os professores preparados para receber e atender nas escolas apenas a categoria de crianças com condições de aprender por si só.

Ao abordar estudos norte-americanos que analisam o fracasso ou o sucesso escolar, Patto (1999, p. 150) problematiza a formação docente, afirmando que aconteceu a partir de um aluno ideal, “[...] limpo, sadio, disciplinado e inteligente, em suma, preparado para assimilar um *quantum* de informações sistemáticas e com condições de aprimorar as atitudes que traz do ambiente familiar.”

Collares e Moysés (1996) afirmam que para que os docentes (e aqui nos incluímos), sejamos agentes de transformação social, “[...] fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seus sistemas de preconceitos e retomar à cotidianidade em outra direção” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 260). As autoras afirmam também que se não houver mudança de postura dos profissionais da educação em relação a seus alunos e às famílias, a escola continuará sendo “vítima de uma clientela inadequada”, pois os estudantes vêm com novas necessidades, novos contextos familiares, e a escola os têm recebido na expectativa de que sejam iguais, passivos e cordatos com o que lhes é proporcionado. Dito isso, há a necessidade de compreensão em relação ao que é o normal, pois a subjetivação dos profissionais da educação está em relação a famílias e filhos idealizados. É necessário compreender qual o papel da escola e desnaturalizar suas estratégias de poder ao avaliar, classificar e categorizar estudantes com base em currículos, tempos e espaços iguais para sujeitos diferentes.

Pieczkowski (2018, p. 1616), ao se reportar à avaliação da aprendizagem, uma das formas que a escola utiliza para classificar os estudantes, afirma que ela pode ser significada de distintas formas:

[...] de acordo com as concepções de quem avalia e do contexto no qual ela é aplicada: para incluir ou excluir; para diagnosticar melhores caminhos ou para classificar o sujeito com as marcas da incompetência, da incapacidade, da deficiência; para emancipar e motivar o crescimento pessoal ou para culpabilizar. Certamente, entre ‘isso ou aquilo’, existem muitos matizes.

Em relação ao bom desempenho na avaliação escolar, a Docente 6 destaca os estudantes que leem, visto que cada vez menos vê alunos que demonstram interesse, hábito ou gosto pela leitura. É perceptível, segundo a professora, que crianças que gostam de ler se sobressaem, apresentam melhor desempenho escolar.

A ideia de que a aprendizagem é mais fecunda nos casos em que os estudantes são bem avaliados, disciplinados e adeptos a um conjunto de comportamentos enaltecidos pela escola, nos remete ao que evidencia Foucault (2012), na obra *Vigiar e Punir*:

No bom emprego do corpo que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. [...] um corpo bem disciplinado é a base de um gesto eficiente (FOUCAULT, 2012, p. 147).

É possível perceber que a escola tem bem incorporadas as expectativas que Foucault menciona, quando descreve o poder disciplinar. E, observando a abordagem da Docente 6, que suscita a importância de um aluno leitor, questionamos se apenas o fato de ser leitor dá ao educando a condição de melhoria de aprendizado, e, para tanto, destacamos Larrosa (2002, p. 26-27), ao explicitar não somente a experiência, mas o saber advindo desta. O autor afirma que:

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem ‘conhecimento’ nem ‘vida’ significam o que significam habitualmente.

Nessa reflexão, parece-nos relevante enaltecer que além da leitura é necessário o que o autor denomina como experiência, acontecimento que nos toca, nos transforma, e que a escola é capaz de promover. Ainda, Larrosa (2002, p. 27) nos incita a pensar sobre experiência e saber, em relação ao seu uso, pois, para ele, o saber da experiência é adquirido no modo como alguém responde ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e como dá sentido ao que lhe acontece.

No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.

Larrosa (2002, p. 28) também intensifica o aspecto da experiência ser única, pois, “Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade”.

Na maioria das narrativas das docentes entrevistadas, está presente a ideia de que a presença das famílias, como participantes ativas do processo de aprendizagem, é pressuposto para o êxito, visto que alunos cujos pais ou responsáveis participam da vida escolar, preponderantemente, são organizados, limpos, participativos, leitores, curiosos, criativos e, assim, bem avaliados de acordo com os padrões escolares.

Veiga-Neto e Lopes (2007), amparados em conceitos de Foucault, evidenciam as ocorrências disciplinares na escola como o caminho para a normalização. Nessa perspectiva, as instituições escolares se portam instaurando processos normativos e normalizadores, excluindo sujeitos que não cabem nesses padrões. Para Foucault (2012, p. 177):

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a de regra, ele introduz, como um imperativo útil o resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.

Na cultura escolar de normatização e normalização, que classifica os estudantes e difunde a ideia de que os resultados estão pautados no mérito individual, bem como no amparo ou desamparo familiar, pouco são tensionadas as condições sociais e histórico-culturais que constituem as crianças, as organizações familiares e a própria estrutura da escola. Silva, amparada em Viñao Frago, afirma que a cultura escolar é o “conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola” (2006, p. 204).

A autora descreve a escola como “uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível (SILVA, 2006, p. 205).

Em relação à cultura escolar, Gallo (2015, p. 445) salienta que “[...] a escola como instituição disciplinar, é a ‘escola do saber’. Nesta escola, tudo gira em torno de um currículo e dos programas, sendo o currículo nada mais do que um conjunto de saberes.”

Assim, com base na cultura escolar, aprender o currículo convencional está relacionado ao sucesso do estudante. Contudo, alguns podem não se apropriar do aprendizado que a escola convencionou padronizar, nos tempos escolares definidos institucionalmente, sendo visualizados, convencionalmente, sob o prisma do insucesso.

Estudantes com insucesso escolar na perspectiva docente

A educação escolar básica brasileira, com os avanços legais e movimentos sociais, democratiza-se e passa a atender a grande maioria da população. No entanto, não necessariamente cria condições

igualitárias aos diferentes públicos. Educação para todos não significa garantia e acessibilidade, acesso e aprendizagem satisfatórios para todos, tampouco o reconhecimento da diferença. Algumas marcas escolares são as classificações, as categorizações, que resultam em pensamentos dicotômicos, a exemplo dos bons e maus alunos, ou os sujeitos do sucesso ou do insucesso escolar, na perspectiva docente. Nesse sentido, Gomes (2006) evidencia que os considerados ‘maus alunos’ recebem os rótulos de:

[...] ‘preguiçosos’, ‘malandros’, ‘desinteressados’, ‘sujos’, ‘lambões’, ‘infrequentes’, ‘molezas’, ‘lerdos’, imaturos’. São os ‘maus’ alunos que, de acordo com a professora, não decoram as sílabas, não aprendem a ler, não têm hábitos de higiene, tem piolhos, usam uniforme, calçados e material escolar sujos, não têm ajuda em casa e seus pais não comparecem às reuniões nem atendem aos chamados da escola. A desqualificação maior do ‘mau’ aluno é a falta de atenção e preguiça (GOMES, 2006, p. 12).

Por sua vez, Griffó (2006) relata que as justificativas mais comuns para as dificuldades de aprendizagem fazem referência às “famílias desestruturadas”, às dificuldades econômicas, aos problemas cognitivos ou intelectuais e aos problemas orgânicos.

Com base em Pozzobon, Mahendra e Marin (2017), destacamos outras expressões que caracterizam estudantes que não têm êxito na escola: desinteresse escolar, baixo desempenho escolar, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar, entre outras.

Evidenciamos, neste tópico, algumas narrativas das docentes entrevistadas, ampliando características e terminologias, para se referir ao estudante que não tem as proporções idênticas ao “Leito de Procusto”.

Ao dialogarmos com as participantes da pesquisa acerca dos estudantes que a escola considera de insucesso, a Docente 4 afirma que “[...] faltam muito às aulas, não têm acompanhamento e apoio dos pais”. Por sua vez, a Docente 6 insiste: “[...] eu volto naquele ponto, o acompanhamento da família, [...] se ele não tem apoio em casa, ele vem sem material e aí tudo dificulta.” Destacam-se também a falta de organização e as precárias condições financeiras: “O aluno sem sucesso é aquele que não tem material para trabalhar. [...] aquele aluno desorganizado, que não consegue se organizar, não tem material (DOCENTE 6).

A Docente 2, ao caracterizar o aluno com insucesso, também estabelece relação com o contexto familiar: “[...] a gente percebe que tem aquela criança que não tem concentração, não se alimenta direito, não dorme direito, [...] em casa é muita briga. Trazem para dentro da escola, e isso atrapalha muito a criança.

A Docente 3 cita o exemplo de um menino que no dia da entrevista chegou na escola chorando. Segundo ela,

[...] a mãe bate. A mãe nunca fica com ele. O pai não quer saber. A família é totalmente desestruturada. Nem caderno ele tem, cada dia copia num lugar. [...]. Ninguém da família quer saber se ele chegou em casa, saiu daqui às cinco e quinze, se chegou às sete, ou às oito. Até um familiar dele ficou aqui na escola até às sete horas e o pai achava que estava na rua. Nem sabia onde ela estava. [...]. Mas, a família é totalmente desleixada. Tanto que, nos primeiros dias, conversei com a

diretora para nós chamarmos a mãe. Ela chamou, chamou. E agora, nós já estamos em setembro e ela ainda não apareceu (DOCENTE 3).

Patto (1999, p. 156), ao se reportar aos discursos relacionados ao fracasso escolar, que por décadas se repetem em torno das mesmas causas, ressalta que “[...] o professor idealiza, mas raramente encontra nas salas de aula um aluno ‘sadio, bem alimentado, com uma família organizada e atenta aos seus problemas pessoais e com prontidão para aprender’”.

Nesse sentido, Collares e Moysés (1996) ressaltam que os padrões familiares mudam no tempo histórico da humanidade, de acordo com os interesses públicos, sociais, econômicos, que as famílias são heterogêneas, mas que na escola “[...] continua-se a pensar em termos de um padrão de ‘família normal’” (p. 175).

Cabe refletir se o fato de as famílias não acompanharem os estudantes, como narrado reiteradas vezes durante as entrevistas, é fator determinante para o insucesso ou fracasso escolar. Quem são os estudantes e famílias “ideais”, “normais”? Veiga-Neto (2004), ao caracterizar a norma e seus efeitos nas instituições, define que:

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação ente indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais - entre os elementos individuais - e verticais - entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. (VEIGA-NETO, 2004, p. 90).

Veiga-Neto e Lopes (2007), amparados em conceitos de Foucault, salientam que “[...] é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo” (p. 955-956).

Foucault (2012, p. 177) tensiona e contribui para a desnaturalização da normalidade e normação, quando afirma que:

As marcas que significam *status*, privilégio, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são de sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que tem em si mesmo um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.

Nessa situação, ao atribuir o insucesso escolar da criança às famílias, observa-se que as docentes adotam em seu conceito a “normalidade” familiar como critério para o desenvolvimento dos alunos. Contudo, embora de forma sutil, além de fatores familiares, as entrevistadas apontam também fragilidades

da própria escola, que também pode ser espaço de exclusão e subjetivação discente para o insucesso. Segundo as Docentes 2 e 3:

[...] a criança não tem sequência, não aprende, aí vai ficando cada vez mais esquecida, pela sociedade e, também, nós, como professores pecamos muito, quanto a isso. Ah, você vai fazer um trabalho, por exemplo. Você lê melhor, você toma conta e aí deixa aquele outro ali do lado. Às vezes, eu até me cuido para não fazer isso, mas a gente faz também. Não dá para dizer que não (DOCENTE 2).

Os professores... os alunos podem fazer essa exclusão. Ah, ele não consegue aprender, é porque ele é burro, e ele vai se desmotivando cada vez mais. Ou o professor deixa de lado. Ah, não sabe, não sabe, deixa ele ali de lado mesmo. Deixa que fique. Está bom desse jeito (DOCENTE 3).

Lobo (2008) menciona os “invisíveis da história”. Utilizamo-nos dessa reflexão para indagar quantos estudantes são invisíveis, excluídos, ignorados e violentados simbolicamente. “Os invisíveis da história, no entanto, sempre estiveram lá, nas poucas inscrições em que foi registrada a rápida passagem de suas existências por alguém que muito apressadamente se ocupou deles” (LOBO, 2008, p. 17). A autora, ao evidenciar caminhos de desigualdades no Brasil e as marcas históricas de submissão e exclusão, afirma que tais ações não se caracterizam apenas como diferença, mas, como desigualdade social. Afirma que se trata da “[...] diferença sempre reduzida à desigualdade e quando manipulada pelos ideais de igualdade laminada pela normalização (LOBO, 2008, p. 24-25).

Nesse sentido, Passone e Araújo (2020) mencionam o significativo número de estudantes com deficiência inseridos nas escolas e que são tornados invisíveis para o sistema de avaliação. Os autores indagam se seria uma espécie de “‘higienismo tecnocrático’ que visa à limpeza ou ocultamento de dados indesejáveis que viessem a macular o quadro de desempenho institucional [...]”.

Por omitir o contexto social, as formas culturais de existência e as circunstâncias históricas que marcam a vida de milhares de pessoas das camadas populares, as próprias vítimas são culpabilizadas. Não queremos com isso negar as diferenças e desconsiderar que algumas crianças, com significativa deficiência intelectual, por exemplo, possam ter limitações no processo de aprendizagem. A deficiência intelectual é uma condição peculiar e tais estudantes compõem o universo escolar, no qual a habilidade cognitiva é bastante valorizada. Quer dizer, esses estudantes têm especificidades para aprender e não correspondem ao ideal da escola, cujo caráter elitista e meritocrático fica evidente na presença desses sujeitos.

Constatamos pela pesquisa que, como justificativa para o insucesso escolar, são recorrentes os discursos biológicos, atribuindo a “problemas” inerentes ao estudante a não a aprendizagem. A Docente 1 afirma que alguns estudantes são incapazes de entender o que lhes é ensinado:

Você explica de uma maneira, ele não entende. Você tenta de outra maneira, também não entende. Você tenta fazer outros tipos de atividade para que ele entenda e ele não consegue entender. Então, ele não consegue associar o que você quer dele, o que você quer passar para ele (DOCENTE 1).

As condições neurológicas dos estudantes, para as entrevistadas, também representam barreiras para o desempenho escolar:

[...] tenho aluno que não conhece as letras. Não sabe diferenciar o que é uma vogal e uma consoante. O nome dela ela não sabe escrever. Tem TDH, déficit de atenção (DOCENTE 1).
O que se tem muito hoje é déficit de atenção. Se a família não ir buscar também recurso, remédio, alguma coisa, a criança não aprende (DOCENTE 2).
[...] eu acredito que ele tenha algum problema neurológico também (DOCENTE 3).

É esperado dos diferentes estudantes o domínio de conceitos ou conteúdos instituídos pela escola, com base em tempos e espaços iguais para todos. Quando isso não acontece, a medicalização tem sido uma indicação escolar para que as crianças se apropriem dos currículos. Nesse sentido, Gallo (2015) nos provoca a refletir acerca da escola como instituição disciplinar, onde tudo gira em torno dos currículos e dos programas. Afirma que os estudantes, na escola,

não aprendem a viver, eles aprendem a conhecer, a buscar a verdade, a saber demonstrá-la. [...] Assim, uma via para pensar alternativamente a escola é a de pensá-la orientada para a vida e não para o saber. Uma escola que seja o lugar de aprender a viver, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular (GALLO, 2015, p. 445).

Concepções deterministas acerca da criança e de seu lugar na sociedade podem ser inferidas em narrativas no sentido de que algumas crianças se isolam, se “fecham”, como afirma a Docente 2: “Cada vez mais, vai para o finalzinho do poço, e vai ser sempre assim: o tempo vai passar, quando estiver no segundo ano, no terceiro ano, quarto ano. Se tu vês a realidade de alunos que estão lá no segundo grau: sempre têm aqueles que estão mais no cantinho.”

É como se a escola nada pudesse fazer com quem nasceu predestinado ao fracasso na escola, na sociedade, na vida. Contudo, para Masschelein e Simons (2017), a escola tem o dever

[...] de acreditar no potencial da próxima geração: cada aluno, independentemente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e se desenvolver de maneira significativa. O que acontece na escola é sempre ‘inatural’, ‘improvável’. A escola vai contra ‘as leis da gravidade’ (por exemplo ‘lei natural’ que diz que os alunos de um dado *status* socioeconômico não têm interesse num determinado tema ou coisa) e se recusa a legitimar as diferenças baseada na ‘gravidade’ específica dos alunos (p. 72-73).

Embora haja muita discussão em torno da escola como espaço de reprodução da desigualdade social, queremos evidenciar a afirmação de Masschelein e Simons (2017). Para eles: “[...] talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola” (2017, p. 68). Consideremos aqui o significado de igualdade como os alunos estarem todos no mesmo ponto de partida, igualdade no sentido de ser estudante no tempo escolar.

Considerações possíveis

Atualmente, estamos assistindo a certa dissolução da *forma* tradicional da escola. A escola, diz-se, já não é o único lugar da educação, e talvez não seja o mais adequado. A escola, diz-se, se transformou em um lugar anacrônico, obsoleto, desagradável e ineficaz. A aprendizagem, diz-se, ultrapassa as fronteiras da escola e se dá em todos os lugares e a qualquer momento. A crítica da escola se tornou um lugar-comum, e a educação ficou sem um lugar próprio. E é agora, neste momento de crítica e dissolução da forma da escola, que queremos repensá-la amorosamente para reencontrar sua especificidade e sua autêntica natureza (LARROSA, 2017).

Destacamos a epígrafe para finalizar este artigo, salientando a complexidade da escola, as suas fragilidades e, ao mesmo tempo, a sua potência.

A pesquisa evidencia que no contexto escolar estão presentes estereótipos ao se caracterizar o que é considerado, nas narrativas docentes, estudante de sucesso (bom, perfeito, nota 10, nota mil, organizado, limpo, criativo), ou de insucesso (desorganizado, sujo, distraído, pobre, deficiente, descomprometido), o que reitera a necessidade de atingir um patamar de aprendizado elencado por notas ou conceitos, ou de comportamentos adequados aos padrões escolares.

As narrativas apontam que a “estruturação ou desestruturação familiar” é o foco central dos resultados atingidos pela escola, é como se o êxito da escola estivesse condicionado a esse fator. Ou seja, estudantes com famílias “estruturadas” apresentariam resultados desejáveis, e estudantes com famílias “desestruturadas” apresentariam resultados precários ou insuficientes. Cabe questionar qual o papel da escola, se é compreendida como dependente da família idealizada. Assim, o conceito de família “estruturada/desestruturada” precisa ser tensionado. O que é uma família estruturada? O que é, na visão da maioria das docentes pesquisadas, ideal para que a escola tenha estudantes de sucesso?

Os discursos pedagógicos apontam como fatores de sucesso o acesso às redes sociais, interesse, participação, organização, esforço, leitura, produção, criatividade, disciplina, boa higiene, apoio familiar, dentre outros. Já, o insucesso escolar é associado ao desleixo e omissão familiar, pobreza, desorganização, indisciplina, falta de domínio do cálculo, da leitura e escrita, falta de compreensão de conceitos, falta de vínculo da família com a escola e com as docentes, rotatividade geográfica das famílias, precárias condições financeiras familiares, sentimento de inferiorização do estudante, uso indiscriminado e sem acompanhamento das redes sociais, dentre outros fatores.

Narrativas docentes expressam que o “abandono” do estudante também pode acontecer no espaço escolar, se o aluno não apresenta o desempenho “esperado”, “padronizado” e aceitável pelas normas. O estudante vai se “aquietando e se escondendo” em suas fragilidades. O docente, por sua vez, finge que não o vê, ou seja, o estudante é tornado “invisível”, nas palavras de Lobo (2008).

Estão presentes, também, narrativas docentes no sentido de que todos os estudantes aprendem, não necessariamente atingindo o resultado que a escola costuma padronizar. Algumas docentes expõem o entusiasmo de atender a todos, mostrando que a escola tem por finalidade o atendimento indistinto.

O estudo aponta que a cultura escolar, que seleciona e categoriza os educandos entre exitosos ou não, de sucesso e insucesso, carrega o imperativo da não diversidade. Apesar da escola ser um espaço que

fomenta a existência das diferenças, vive as amarras da normalização, evidenciando a igualdade, a identidade. Ou seja, é necessário atingir um patamar instituído no currículo para ser considerado de sucesso.

Apesar dos discursos legais, midiáticos, educacionais e pedagógicos, enaltecendo a escola inclusiva e a educação para todos, a maioria das narrativas evidencia a crença de que o trabalho docente é exitoso somente quando a família é presente na escola, desconsiderando as desigualdades sociais e os desafios da sociedade/família contemporânea.

A escola tem se revelado como um mosaico dinâmico, reverberando a complexidade da sociedade. Porém, esse mosaico precisa servir não para a normatização e normalização das pessoas que compõem a escola, mas, sim, para que haja aprendizado a partir da diferença. A escola pode ser o lugar onde cada um contribui de forma a desenvolver a si e aos outros.

O estudo propiciou compreender que existe uma expectativa implícita de que a escola solucione os problemas sociais, o que, pelas narrativas docentes, se mostra como uma das principais causas do insucesso: a fragilidade da família.

Destacamos que as noções foucaultianas utilizadas, de subjetivação e poder, nos deram sustentação para as análises das materialidades empíricas, e, assim, concluir como os docentes narram os estudantes de sucesso e insucesso. Dito isso, consideramos que o estudo não finaliza aqui, o que justifica ter lançado no decorrer do texto novos questionamentos. Vale ressaltar que não houve a intenção de julgar as docentes entrevistadas, mas, de compreender como concebem e qualificam os estudantes de sucesso ou insucesso, o que dizem e porque dizem, nesses tempos e contexto, ou seja, tensionar e desnaturalizar “verdades”.

O tema abordado não é novo. Diferentemente disso. Pesquisas similares à que desenvolvemos acontecem há mais de três décadas no Brasil. O que surpreende, é perceber que algumas narrativas permanecem iguais, mesmo em tempos em que há expressivo acesso à formação inicial de professores em cursos de licenciatura, além da formação continuada. O que e como fazer para quebrar crenças naturalizadas e cristalizadas na escola?

Os estudos foucaultianos são potentes para prosseguirmos investigando a escola e sua cultura, especialmente, no sentido de tensionarmos o que parece dado e natural. Um tema que vem nos inquietando e suscita novos estudos é a força dos laudos clínicos, que classificam, rotulam, definem e se tornam determinantes acerca de quem são os sujeitos da escola. Os alunos “laudados” parecem ser uma nova categoria estudantil. Assim, este estudo não se encerra aqui e, sim, abre novas perspectivas de investigação.

Notas

¹ A transcrição das 15 pesquisas pode ser acessada na dissertação de mestrado da primeira autora, orientada pela segunda autora deste artigo, denominada “Identidade e diferença: o poder escolar de narrar os estudantes de sucesso ou insucesso”, Unochapecó, 2019. Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=214979>. Acesso em: 08 abr. 2023.

² Lenda “sobre um homem rico, poderoso, obsequioso e cortês, de nome Procusto, que tinha por hábito convidar estranhos para seu palácio [...]. Ao visitante, porém, um único problema se apresentava: encaixar-se perfeitamente no leito. Se houvesse qualquer discrepância, entre os tamanhos da cama e do convidado, este era cortado ou esticado para que se adequasse às proporções devidas” (AMARAL, 1994, p. 43-44).

³ Termo adotado por Andrade (2014, p. 176).

Referências

AMARAL, Ligia Assumpção. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE, 1994.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. p. 173-194. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 31 jan. /Abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf> Acesso em 07 abr. 2023.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, Cortez, Campinas, 1996.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Michel Foucault: um pensador do presente*. 2. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 07 abr. 2023.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhe. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 28. ed. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALLO, Sílvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: GALLO, Sílvio; CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir*. São Paulo: Livraria da Física. 2015. p. 427- 449.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Leitura e escrita: a produção dos “bons” e “maus” alunos. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (Org.). *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 09-28.

GRIFFO, Clénice. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: Perspectiva do aprendiz. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (Org.). *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. p. 39-54. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Tradução de João Wanderley Geraldi*. In: Revista Brasileira de Educação. n° 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 07 abr.2023.
- LARROSA, Jorge. *Elogios da escola*. 2017; tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.
- LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- PASSONE, Eric; ARAÚJO, Karlane Holand. Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 136-159, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146824>.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.
- PAUGAM, Serge. Afastar-se das prenoções. In: PAUGAM, Serge (coord). *A pesquisa sociológica*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária*. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480> Acesso em 07 abr. 2023.
- PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. *Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais*. RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1612-1631, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/685/showToc> Acesso em 07 abr. 2023.
- POZZOBON, Magda. MAHENDRA, Férita. MARIN, Angela Helena. Renomeando o fracasso escolar. *Psicologia escolar e educacional*, SP. Vol. 21. Set/dez 2017. p. 387-396. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-387.pdf> Acesso em 07 abr. 2023.
- REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.