

MARIA CONCEIÇÃO BARBOSA DONENCIO

**EDUCAÇÃO E FAMÍLIA: O SUCESSO ESCOLAR NO DISCURSO DA EDUCAÇÃO
COMO INVESTIMENTO FINANCEIRO**

GOIÂNIA – GO

2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Donencio, Maria Conceição Barbosa.

D681e Educação e família [manuscrito]: o sucesso escolar no discurso da educação como investimento financeiro / Maria Conceição Barbosa Donencio. – Goiânia, 2014.
166 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
“Orientadora: Profa. Dra. Glacy Queirós de Roure”.
Bibliografia.

1. Educação. I. Título.

CDU 37(043)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIA CONCEIÇÃO BARBOSA DONENCIO

**EDUCAÇÃO E FAMÍLIA: O SUCESSO ESCOLAR NO DISCURSO DA EDUCAÇÃO
COMO INVESTIMENTO FINANCEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Glacy Queirós de Roure.

GOIÂNIA – GO

2014

MARIA CONCEIÇÃO BARBOSA DONENCIO

**EDUCAÇÃO E FAMÍLIA: O SUCESSO ESCOLAR NO DISCURSO DA EDUCAÇÃO
COMO INVESTIMENTO FINANCEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Glacy Queirós de Roure.

Aprovada em _____ de _____ 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Doutora Glacy Queirós de Roure PUC-GO (Presidente)

Prof^a. Doutora Denise Silva Araújo – UFG

Prof. Doutor José Maria Baldino – PUC- GO

Aos meus pais, Orosino e Antônia (in memoriam) que, com simplicidade, dedicaram a mim e aos meus irmãos a herança mais sublime, valiosa e nobre que se pode deixar aos filhos: o amor e a presença constante com seus exemplos de justiça, honestidade e benevolência. A eles, além da saudade, do carinho e respeito, minha eterna gratidão por ter feito de mim, a pessoa que hoje sou.

Ao meu esposo, amigo, José Roberto, com quem escolhi viver e constituir nossa família e que, com seu companheirismo, carinho e paciência, descubro, todos os dias, uma nova face do amor.

Aos meus filhos Michel Roberto e Paulo Sérgio, frutos do nosso amor. Fontes de “transpiração” que me motivam a seguir, mesmo que ventos opostos soprem.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é viver momentos de profunda solidão. Como afirmava Clarice Lispector, “para escrever tenho que me colocar no vazio”. E nestes momentos foi preciso, muitas vezes, isolar-me de tudo e de todos. Escrever é uma tarefa árdua e contraditória, pois é, ao mesmo tempo, um trabalho solitário e uma produção feita a muitas mãos. Solitário, porque exige reclusão para ler e produzir; feita a muitas mãos, porque só é possível realizá-la com apoio, compreensão daqueles que vivem e sofrem conosco durante esta caminhada. O simples fato de proporcionar ou aceitar esses momentos faz com que, sem escrever, todos participem deste trabalho. A essas pessoas que compartilharam desses momentos de solidão, reclusão, mas que, sobretudo, compreenderam a necessidade deles, meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da Vida reconhecendo que, sem Ele, nada tem valor.

À minha Família. Ter uma família e poder contar com ela, revigora meus sonhos, alivia meu cansaço. Nada é comparável ao amor que une uma Família. Esse trabalho é uma conquista nossa.

Aos meus filhos e esposo, meu especial agradecimento. Obrigada por entenderem os muitos momentos de solidão, de quase ausência, em que me dedicava à escrita desta pesquisa. Quaisquer palavras, por mais delicadas que aqui deixar, não são suficientes para agradecer aos três homens de minha vida.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Obrigada pela paciência, dedicação e carinho com que dividiram não só o saber, mas o ensinamento de que a humildade de estar aberto para o saber é o primeiro passo para alcançá-lo.

À minha orientadora Prof^a. Dra. Glacy Queirós de Roure que, com seu conhecimento, paciência e carinho possibilitou-me, a partir de suas aulas e nossas conversas, conduzir a temática deste trabalho para outra vertente. Sua presença, orientação e sabedoria foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Obrigada por, em cada orientação, apresentar um novo desafio, incentivar o aprofundamento do tema e, sobretudo, sugerir nova bibliografia

para enriquecer a fundamentação dos textos que constituem esta dissertação. Meu agradecimento, também pela disponibilização de parte de sua qualificada biblioteca particular.

Ao Professor José Maria Baldino que, como poucos mestres, sabe encantar seus alunos, sobretudo, pelas lições de humildade com que ensina. Pela amizade e carinho, minha
admiração e gratidão.

À professora Doutora Denise Silva Araújo pelas sugestões enriquecedoras por ocasião do exame de qualificação. Obrigada pelas sugestões e pela disponibilidade em estar na defesa.

À Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás pela licença para aprimoramento,
bem como por sua prorrogação.

“A felicidade não é mais apenas uma questão individual. É a dois que se espera, em primeiro lugar realizá-la, enquanto se aguarda a possibilidade de vivê-la com a coletividade. Para que as relações entre o casal e os filhos sejam felizes, é preciso, descobre-se no século XVIII, que sejam fundadas no amor. Não no amor-desejo passional e caprichoso, feito de altos e baixos, de dores e prazeres, mas esse amor-amizade que chamamos hoje de ternura” (BADINTER, p. 175).

RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), objetivou investigar a concepção de educação como investimento financeiro, presente na contemporaneidade, e como este discurso influencia os discursos tanto do sucesso quanto do fracasso escolar, bem como os efeitos que o insucesso produz na família. Para tanto, esta investigação se estabeleceu a partir do tensionamento verificado nas produções teóricas relativas ao fracasso escolar, nos campos da sociologia, da psicopedagogia e da psicanálise. A escolha de realizar este estudo nesses campos justifica-se pelo fato destes estarem presentes nas produções sobre a relação família, educação e sucesso/ fracasso escolar, desde os primeiros estudos realizados tanto no Brasil quanto em outros países, como a França. A partir da produção selecionada foram analisados 52 trabalhos: dentre estes, 13 livros, 21 capítulos de livros, 12 artigos publicados em periódicos, 04 dissertações de Mestrado, 02 teses de doutorado, além de 04 documentos oficiais e 30 revistas Nova Escola referentes aos anos de 2011, 2012 e 2013. Esse estudo foi apreendido à luz da matriz do materialismo histórico dialético que se baseia pelas discussões da produção humana e seus nexos constitutivos na história. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa orientou – se na forma de pesquisa bibliográfica. Para procedimento às análises foram utilizadas como referencial teórico os aportes teóricos de Ariés (1981), Badinter (1985), Cordié (1996), Bakhtin (1997), Pato (1999), Charlot (2000), Orlandi (2000), Fernández (2001), Bossa (2002), Brandão (2003), Laval (2004), Mészáros (2005), dentre outros com os quais foi possível estabelecer diálogo. O resultado dessa pesquisa são reflexões norteadas pelo desvelamento feito pelas análises da Revista Nova Escola: primeiro, que o sucesso escolar pertence àqueles que podem investir nele, ou seja, àqueles que estudam nas escolas que garantem o sucesso escolar às famílias: as escolas particulares; segundo, que o silenciamento do fracasso, também presente nas análises, motiva a interiorização do habitus do sucesso presente na sociedade moderna e capitalista, tanto na versão moderna quanto na contemporânea.

Palavras-chave: Educação. Investimento. Família. Sucesso. Fracasso escolar.

ABSTRACT

The present essay is a part of the Education, Society and Culture research line of Pontifícia Universidade Católica's Post-Graduation Program in Education (PPGE) and aimed the analysis of education as a financial investment, which is a current concept nowadays, and how this discourse influences discourses of school success and failure, as well as the effects school failure causes in family life. Therefore, the investigation was established through the tension verified in theoretical texts related to school failure, in sociology, psicopedagogy and psychoanalysis areas. The choice for this type of study is justifiable by the fact that these areas are always related to texts about family, education and school success/failure relations, since the first researches about Education in Brazil and other countries, like France. A selection of theoretical material was made and 52 academic papers were analyzed: amid these, 13 books, 21 book chapters, 12 essays published in periodicals, 04 Master's Thesis, 02 Doctorate Dissertations, besides 04 official documents, and 30 Nova Escola magazines from 2011 to 2013. The present study is based on the dialectical historical materialism, which is defined through discussions of human production and their constitutive nexus in history. As methodological procedures, the investigation was oriented through bibliographical research. As theoretical references, Ariés (1981), Badinter (1985), Cordié (1996), Bakhtin (1997), Patto (1999), Charlot (2000), Orlandi (2000), Fernández (2001), Bossa (2002), Brandão (2003), Laval (2004), Mészáros (2005) and others were used as contributions. The result of this research are reflections guided by the unveiling done through the analysis of Nova Escola Magazine: first, that school success belongs to those who can invest on it, those who study in schools that guaranty school success to families: the particular schools; second, that the silencing of failure, also present in the analyses, motivates the internalization of school success habitus alive in modern and capitalistic society, in the modern version as well as in contemporary.

Key-words: Education. Investment. Family. Success. School failure.

SUMÁRIO

| | |
|------------------|----|
| RESUMO | 09 |
| ABSTRACT | 10 |
| INTRODUÇÃO | 13 |

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E O DISCURSO DO SUCESSO ESCOLAR COMO INVESTIMENTO FINANCEIRO

19

| | |
|---|----|
| 1.1 A concepção de educação na Modernidade | 19 |
| 1.2 A educação na sociedade contemporânea..... | 24 |
| 1.3 O discurso do sucesso escolar como investimento financeiro pela família | 42 |

CAPÍTULO II – A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA: CONCEPÇÕES, LAÇOS PARENTAIS, O SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR

| | |
|---|----|
| 2.1 Família: um construto sócio-histórico e suas transformações | 45 |
| 2.1.1 O Sentimento de família, de infância e a escolarização | 45 |
| 2.1.2 Os laços parentais e a inscrição simbólica dos filhos em nome do sucesso | 53 |
| 2.1.3 A família contemporânea e o papel do sucesso no imaginário social | 60 |
| 2.2 A Família e o sucesso escolar | 69 |
| 2.2.1 O lugar que o sucesso ocupa na sociedade e na família contemporâneas | 69 |
| 2.2.2 Quando o sucesso sai de cena e entra o fracasso escolar | 71 |
| 2.2.3 Os efeitos que o fracasso escolar produz na família..... | 73 |
| 2.2.4 A família e os filhos diante do fracasso escolar | 74 |
| 2.3 A educação para a família contemporânea: investimento na conquista do sucesso escolar | 77 |
| 2.3.1 O fracasso escolar: diferentes olhares, diferentes concepções | 81 |
| 2.3.2 O fracasso escolar na perspectiva sociológica..... | 84 |
| 2.3.3 O fracasso escolar na perspectiva psicopedagógica | 91 |
| 2.3.4 O fracasso escolar na perspectiva psicanalítica | 94 |

CAPÍTULO III – OS DISCURSOS DO SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NAS PÁGINAS DA REVISTA NOVA ESCOLA

100

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.1 | Discurso, enunciado e análise do discurso: algumas considerações | 100 |
| 3.2 | A análise do discurso nas páginas da Revista Nova Escola | 106 |
| 3.3 | Objeto de análise | 106 |
| 3.4 | O dito e o não dito nos discursos da Revista Nova Escola..... | 107 |
| 3.4.1 | Análise dos exemplares da Revista Nova Escola do ano de 2011 | 108 |
| 3.4.2 | Análise dos exemplares da Revista Nova Escola do ano de 2012 | 122 |
| 3.4.3 | Análise dos exemplares da Revista Nova Escola do ano de 2013 | 136 |
| 3.5 | Resultados das análises | 151 |
| 3.5.1 | O discurso do sucesso escolar nas páginas da Revista Nova Escola | 151 |
| 3.5.2 | O silenciamento do fracasso escolar na Revista Nova Escola | 154 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 158 |
| | REFERÊNCIAS | 162 |
| | APÊNDICES | 166 |

INTRODUÇÃO

Ao pesquisar, na literatura educacional brasileira, estudos realizados acerca do fracasso escolar constata-se que este não é um tema novo, porém percebe-se também que, embora muito discutido, ainda não se tem respostas para as principais perguntas acerca desta temática. A recorrência do assunto não aflige apenas os educadores e pesquisadores que buscam entender o motivo de tanto fracasso nas escolas ainda hoje, mas, principalmente, a família que tem que conviver com o insucesso dos filhos.

Diferente de outros trabalhos que discutiram o fracasso escolar, como Patto (1999), Cordié (1996), Bossa (2002), dentre outros, nesta pesquisa, pretende-se investigar este tema em outra abordagem: um sintoma presente na sociedade contemporânea. Para tanto, este trabalho tem como *objetivo* apreender a concepção de educação como investimento financeiro feito pela família, presente na contemporaneidade, e como esse discurso influencia os discursos do sucesso escolar, bem como os efeitos e reações que o fracasso escolar produz na família. O desenvolvimento desta pesquisa se estabelecerá a partir do tensionamento dos campos teóricos que abordam a temática em suas diferentes concepções. Para tanto foram analisadas produções teóricas relativas ao fracasso escolar nos campos da sociologia, da psicopedagogia e da psicanálise, além de 30 exemplares da Revista Nova Escola referentes aos anos de 2011, 2012 e 2013.

A escolha de realizar esse estudo nesses campos justifica-se pelo fato destes estarem presentes nas produções sobre a relação família, educação e sucesso/ fracasso escolar, desde os primeiros estudos realizados tanto no Brasil quanto em outros países, como a França, seja para buscar causas ou para justificar essa relação entre eles.

Até os anos 90, é possível perceber avanços e retrocessos na explicação para o fracasso escolar, como afirma Patto:

É importante notar que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural os aspectos intraescolares receberam pouca atenção, se na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés de atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas

crianças. Neste sentido, a pesquisa no início dos anos 80 sobre o fracasso escolar repete, com algumas exceções, o discurso fraturado que predominou no período em que vigoraram as ideias escolanovistas, quando não repetem a tentativa de colagem deste discurso afirmando que a escola que aí está é inadequada à clientela carente (PATTO, 1999, p.154).

Ao tomar a produção científica sobre a concepção de educação, de sucesso e fracasso escolar como ponto de partida para este estudo, fez-se necessário também apreender as concepções de infância, família e também a valoração atribuída aos enunciados e discursos produzidos pela mídia, em particular, a Revista Nova Escola, para analisar como a discursividade do sucesso e do fracasso escolar aparece nos textos desta revista. Para esta análise foi estabelecido o recorte temporal entre os anos de 2011 e 2013.

Vale esclarecer que este trabalho não tem como objetivo analisar, comparar ou avaliar o que foi produzido sobre a temática, mas tomar esta produção como ponto de partida para a compreensão de como essas concepções foram construídas, transformadas ao longo do tempo e sob quais dimensões teóricas. Portanto, os campos pesquisados foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste estudo. Apreender as concepções de educação, família, sucesso e fracasso escolar permitiu compreender como se tensionam esses campos teóricos, ao mesmo tempo, permitiu também conhecer o que já foi ou vem sendo produzido sobre esses assuntos, igualmente, qual sociedade embasa essas concepções.

No Brasil, os documentos oficiais revelam que desde o início da República, os problemas com o fracasso escolar já existiam, mesmo quando ainda uma pequena parcela da população frequentava a escola. Todavia, em meados do século XX, esses problemas se tornaram mais evidentes quando o ideal igualitário da sociedade moderna, sob o lema que pregava igualdade de oportunidade a todos, a escola deixou de ser destinada só à elite e passou a ser uma conquista da classe trabalhadora, o que provocou a massificação do ensino.

Deste momento em diante, foram dadas inúmeras justificativas para os casos de fracasso escolar no discurso educacional brasileiro: primeiro, as explicações deterministas de natureza psicológica que defendiam a teoria do dom e talento, baseados em testes psicométricos que mediam o desempenho cognitivo da criança. Os resultados desses testes apontavam que o educando era o único responsável por não aprender.

Todavia, novas discussões surgiram para justificar o insucesso: com o aumento rápido e desordenado do ensino público, a escola tornou-se objeto de estudo. Tais explicações oscilaram, durante muito tempo, ou seja, a responsabilidade do fracasso ora era do educando,

ora dos de métodos de ensino ou ainda da atuação do professor em sala de aula. A partir dessa consideração, o educando deixa de ser o único responsável pelo seu fracasso escolar, já que desse momento em diante, essa responsabilidade atribuída também à escola, fato que acaba por ampliar a discussão para o âmbito social. Nesta perspectiva, o insucesso escolar ainda era visto apenas como consequência da má vontade ora do aluno, em aprender, ora da incompetência da escola.

Esta pesquisa, entretanto, traz uma abordagem diferente. O que este estudo relevante é o fato de abordar três aspectos inovadores: o primeiro é a discussão feita acerca da educação como investimento financeiro pelas famílias contemporâneas; o segundo, a problematização da relação família, sucesso e o fracasso escolar; o terceiro, por apresentar uma análise do discurso sobre o sucesso e o fracasso escolares na Revista Nova Escola. Dentro dessas discussões serão abordados também os efeitos que o fracasso produz na família, uma vez que tudo que os pais esperam dos filhos é que tenham sucesso na vida, principalmente, profissional, visto a exigência do capitalismo vigente.

Segundo Mészáros (2005), a educação não deve qualificar o homem para o mercado, mas para a vida. Argumenta o autor que ao pensar a educação deve-se ter como princípio o ser humano, não a sua reificação provocada pela ação desumanizadora do capital que tem como fundamentos o individualismo, o lucro e a competição, enfatizando assim, que a educação não é mercadoria, como é vista, hoje, pela lógica capitalista.

O *objeto de estudo* desta pesquisa é o sucesso e o fracasso escolar. Entretanto, para compreendê-lo, fez-se necessário analisar as concepções de família e de educação para analisar como o sucesso e o fracasso escolar são compreendidos pela família contemporânea. É importante entender que uma concepção é elaborada no plano das ideias, logo, não revela ou diz o que significa de fato. Isto significa que ao estudar a concepção de um desses termos que compõem a temática deste trabalho, deve levar em consideração que seu significado na produção analisada, pode não equivaler ao seu sentido atribuído na realidade atual, já que são ideias e ideias mudam de acordo com a sociedade e o tempo em que vive.

Para a investigação, o *problema de estudo* pode ser sintetizado com a seguinte indagação: *O que velam ou revelam os discursos sobre o sucesso e o fracasso escolar para e na família?*

Para procedimento às análises foram utilizadas como *referencial teórico* as contribuições e reflexões apreendidas a partir dos campos selecionados para esse estudo,

sendo alguns desses aportes teóricos Ariés (1981), Badinter (1985), Cordié (1996), Bakhtin (1997), Patto (1999), Charlot (2000), Orlandi (2000), Fernández (2001), Bossa (2002), Brandão (2003), Laval (2004), Mészáros (2005), dentre outros com os quais foi estabelecido diálogo. A pesquisa orientou – se na forma de pesquisa bibliográfica e a base de análise desse trabalho constitui-se na perspectiva materialista dialética.

As contribuições desses autores são importantes para pensar que lugar a educação ocupa na sociedade contemporânea e, principalmente, na família. O desejo do sucesso faz com que a busca do conhecimento se torne, para os pais, hoje, mais um negócio do que um direito.

Em relação aos processos de organização e produção do conhecimento deste trabalho, a *metodologia de pesquisa* procedeu a um recorte e à respectiva análise bibliográfica de trabalhos vinculados à temática proposta para esta dissertação. Para se chegar às produções analisadas, optou-se pelos seguintes procedimentos metodológicos:

1º – foram selecionados trabalhos ligados às áreas da Sociologia, Psicopedagogia e a Psicanálise;

2º – foram pré- selecionados os trabalhos em que apareceram os descritores (educação/ investimento, família, fracasso escolar), em cada campo;

3º – o recorte temporal, anos de 2011, 2012 e 2013, foi critério para seleção das Revistas Nova Escola para a análise do discurso que compõe o capítulo II, deste trabalho;

4º – a análise qualitativa I – identificação dos trabalhos selecionados: livros organizados ou produzidos, capítulos de livros, artigos publicados em periódicos, dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, documentos oficiais;

5º – análise quantitativa – no total foram lidos, analisados e selecionados 52 trabalhos, além das 30 revistas Nova Escola e os documentos oficiais. Após o recorte do material pré- selecionado na produção quantitativa, para definir o material que comporia as análises de dados, procedeu-se às seguintes etapas: leitura e análise das linhas de pesquisa, leitura dos títulos dos trabalhos e pertinência com os objetivos da pesquisa, exclusão dos trabalhos que não atendiam aos critérios propostos pela pesquisa.

Sobre a *produção selecionada* para análise quantitativa, depois de pesquisas em bibliotecas, consultas pela *internet* e aquisição de livros, foram lidos e analisados 13 livros, 21 capítulos de livros, 12 artigos publicados em periódicos, 04 dissertações de Mestrado, 02 teses

de doutorado, 04 documentos oficiais e 30 revistas Nova Escola. Esses estudos contribuíram para construção e clareamento dos conceitos trabalhados ao longo dos 1º e 2º capítulos e nas análises que foram feitas no 3º capítulo dessa pesquisa.

Em relação à *análise de material* foram elaborados fichamentos das leituras, a fim de sintetizar os dados e estabelecer as categorias de análise do trabalho. Realizada a leitura de todas as produções selecionadas, para se obter um panorama geral dos dados. Terminada a leitura, fez-se a sistematização dos dados. Para *organização das categoriais de análise*, foram consideradas as que mais ocorreram nos trabalhos.

Quanto à exposição das análises, esta dissertação ficou assim organizada:

No capítulo I, “*O discurso do sucesso escolar como investimento financeiro na educação*”, discutiu-se a concepção da educação como investimento financeiro para os pais, além da possibilidade de ascensão social na sociedade contemporânea, como resultado do sucesso escolar.

O capítulo II foi dividido em três itens. No Item I: “*A família contemporânea: concepções, laços parentais, o sucesso e o fracasso escolar*”, refletiu-se acerca da concepção de família, bem como as transformações, que ela sofreu, ao longo da história. Da mesma forma, procurou-se compreender como os laços parentais foram se firmando historicamente e, arraigando em seu interior, o desejo de sucesso tanto pessoal quanto escolar para os filhos. No Item II: “*A família e o sucesso escolar*”, buscou-se apreender a concepção de educação enquanto investimento familiar na contemporaneidade, analisar o lugar que o sucesso e o fracasso ocupam na família, bem como os efeitos que o insucesso produz na dinâmica familiar. No Item III: “*A educação para a família contemporânea: investimento na conquista do sucesso escolar*”, analisou-se as concepções de fracasso escolar sob a visão da sociologia, da psicopedagogia e da psicanálise.

No capítulo III – “*Os discursos do sucesso e fracasso escolar nas páginas da Revista Nova Escola*”, fez-se a análise da discursividade sobre o sucesso e o fracasso escolar presente ou ausente na Revista Nova Escola. Para tanto, apresentou-se, no primeiro momento, o conceito de discurso, análise de discurso para, a partir dessas conceituações, realizar as descrições, interpretações e a análises matérias ou propagandas referentes ao sucesso e fracasso escolar veiculadas neste veículo de comunicação.

Por fim, as *Considerações Finais* para colocar e recolocar algumas considerações acerca dos temas que se fizeram presentes ou ausentes na análise da produção científica que

fundamentou essa pesquisa e que, de certo modo, reverberaram na formulação das concepções de sucesso e fracasso escolar, e, por conseguinte, de família e educação.

CAPÍTULO I – O DISCURSO DO SUCESSO ESCOLAR COMO INVESTIMENTO FINANCEIRO NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, discutiu-se a concepção da educação como investimento financeiro para as famílias contemporâneas, bem como o discurso do sucesso escolar como resultado desse investimento, feito pela família, que vê no sucesso escolar dos filhos, a possibilidade de ascensão social.

Desse modo, dois momentos se articulam em torno dessas discussões: no primeiro, a apreensão das concepções de educação a partir da modernidade, para analisar a mudança ocorrida no pensamento dos pais sobre o valor e utilidade da educação na contemporaneidade; no segundo, analisar a relação entre a educação e o capitalismo, investimento, competência e sucesso, presente na sociedade contemporânea, à luz da Teoria do Capital Humano.

As discussões propostas para este capítulo serão realizadas à luz de estudiosos como Ianni (1992), Brandão (2003), Frigotto (2001), RAMOS (2002), Laval (2004), Mészáros (2005), Monteiro (2006), dentre outros com os quais foi possível se estabelecer diálogo.

1.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE

Os séculos XV e XVI foram marcados por muitas mudanças significativas, tais como: a dessacralização da consciência, a decadência da escolástica, o surgimento da Reforma Protestante que descentralizou o poder da Igreja e modificou o ensino, dando ênfase à missão educativa do Estado e a obrigatoriedade escolar.

O movimento da renascença, desencadeado no século XV, preconizava uma nova concepção do homem, que veio contrapor-se à visão ascética da idade média. O renascimento inspirava-se nas ideias e na vida dos antigos, especificamente no que diz respeito à restauração do conceito de educação liberal, formulado pelos gregos. Nesse período, resurgiu o objetivo de formar o homem perfeito, preparado para a vida social.

Segundo Monteiro (2006), a partir da revolução cultural humanista, com a emergência da burguesia e do capitalismo, o valor econômico, ideológico e político da educação foi (re) descoberto pela Monarquia, como instrumento político do Estado _ Nação, emergindo a ideia de uma educação nacional, em concorrência com o tradicional monopólio católico da educação.

O advento da nova classe comerciante emergente, a burguesia, saída dos burgos formados nas cercanias das cidades por antigos servos que, com seu trabalho, compravam sua liberdade e a de suas cidades, desobrigando-se da obediência aos senhores feudais, faz surgir um novo homem, cujo valor se encontra não mais na família ou na linhagem, mas no prestígio resultante do seu esforço e capacidade de trabalho.

Conforme Monteiro (2006), do século XVI ao século XVIII, os escritos e iniciativas, no campo da educação, prosperaram. Um dos nomes mais importantes do século XVI foi Erasmo, no século XVII, John Lock, considerado o maior filósofo e teórico educacional, da história inglesa. Entretanto, a história da educação, durante o século XVII, foi marcada por Comenius (1592-1670), considerado o primeiro grande nome da moderna história da educação.

A obra *Didactica Magna* (1621-1657), Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, de Comenius, marca o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente. Nesse livro, filósofo alemão, realiza uma racionalização de todas as ações educativas, da teoria didática até as questões do cotidiano da sala de aula. O religioso morávio defendia que, nas relações entre professor e aluno deveriam ser consideradas as possibilidades e os interesses da criança (MONTEIRO, 2006).

A atualidade de um autor como Comenius se dá em dois aspectos: de um lado, em questões polêmicas, como a crítica que se faz a sua concepção do processo de conhecimento – convergindo um empirismo impressionista a um inatismo enquanto predisposição natural para o conhecer – e, de outro, nas temáticas completamente atuais que se encontram contempladas na sua proposta de educação, tais como, democratização do ensino; reforma das escolas; ensino não fragmentado; educação infantil (de zero a seis anos) com conteúdos filosóficos; princípio da heterogeneidade educacional.

Comenius apresenta a escola como uma das principais bases da sociedade, o fundamento da formação humana:

Todavia, porque, tendo-se multiplicado tanto os homens como os afazeres humanos, são raros os pais que, ou saibam, ou possam, ou pelas muitas ocupações, tenham tempo suficiente para se dedicarem a educação de seus filhos, desde há muito, por salutar conselho, se introduziu o costume de muitos, em conjunto, confiarem a educação de seus filhos a pessoas escolhidas, notáveis pela sua inteligência e pela pureza dos seus costumes. A esses formadores da juventude, é costume dar o nome de preceptores, mestres, mestres-escolas e professores; os locais destinados a esses exercícios comuns recebem o nome de escolas, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias, etc.(COMENIUS, 1966, p.120)

Reconhecida esta responsabilidade da escola, Comenius pensa o que ela deve ensinar e como. A obra *Didática Magna*, ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos, pretende ser um método seguro de instituir, em todas as comunidades, escolas para a formação de jovens, independente de sexo ou classe social. Nesse sentido, a proposta de educação de Comenius se constitui pioneira na democratização do ensino, na qual mulheres e os menos favorecidos socialmente também são incluídos. Para o pensador, o conhecimento deve estar acessível a todos: aos homens, às mulheres, às crianças, aos pobres, aos ricos, aos inteligentes e aos de mentes débeis.

A proposta elaborada por este pensador e filósofo trata a educação, desde a infância pré-escolar, concebendo-a como a forma de humanizar o homem, de fazê-lo passar de um estado bruto para o estado de ser humano. “Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes”(COMENIUS, 1966, p.109). Na concepção de Comenius, a educação tem como pressuposto fundamental a educabilidade do ser humano, que se coloca em movimento por meio da ação educativa e, portanto, que o homem aprende em contato com os outros homens. Ele considera a dimensão individual e coletiva ou social da educação, compreendendo-a como ampliação do universo cultural do indivíduo e instrumento de mudança da sociedade. Em outras palavras, Comenius considera que o homem aprende a ser homem por meio da educação, e que esta deve ser assumida por toda a sociedade.

Comenius (1966) também contribuiu com a educação tecendo crítica às escolas, em aspectos como: necessidade de um método para estimular o interesse pelo ensino; utilização do tempo em aula que seja o suficiente para o aprendizado, para que o aprender não se torne um processo enfadonho; método de disciplina que não envolva a violência; formas naturais de aprendizagem, respeitando as etapas ou a idade dos alunos.

De acordo com Comenius (1966), a formação do homem, deve começar na primeira idade. Entretanto, ao mesmo tempo em que é necessário formar a juventude, é importante também que se abram escolas, ou seja, locais destinados ao exercício da formação dos jovens.

Embora religioso, Comenius propôs uma ruptura radical com o modelo de escola da Igreja Católica, voltado para a elite e dedicado aos estudos abstratos. Ele ousou ser o principal teórico de um modelo de escola que deveria ensinar “tudo a todos”, incluídos os portadores de deficiência mental e as meninas, pois acreditava que o homem deve se dedicar a aprender e a ensinar. Assim, ele concluiu que o mais importante na vida não é a contemplação e sim a ação.

Diante do exposto, é possível perceber que os princípios educacionais de Comenius, representaram um grande salto, em relação à época em que foram propostos, e que, analisados hoje, muito atuais, e presentes em diversas discussões educacionais da modernidade, como os gêneros, o que e como ensinar, a relação entre professor e aluno dentre outras questões.

O século XVIII teve, na Europa, Rousseau dentre seus protagonistas. Para Rousseau “o homem nasce bom e perfeito, com a sociedade sendo a causa de sua degeneração” (ZADOROSNY, 2005). Dessa concepção, ainda segundo (Zadorosny, 2005), decorre todo o tratado de educação de Rousseau, no qual o autor ensina a preservar na criança aquilo que ela tem de melhor, fazendo com que ela aprenda e viva tudo que for necessário e interessante a sua realidade, todavia sem perder a ternura e a simplicidade. Para Rousseau, antes de formar o cidadão, o Estado precisava formar primeiro, o homem, o ser humano na criança:

Aquele que, na ordem covil, quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem homem, nem cidadão. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês, não será nada (ROUSSEAU, 1995, p.12).

Para Rousseau, a criança não é um adulto em miniatura, tem uma natureza que lhe é própria, com interesses e tendências peculiares, que devem ser explorados como ponto de partida, a fim de se criar ambiente propício ao seu desenvolvimento. Por isso, sua proposta foi considerada inovadora e revolucionária para sua época, pois ele propunha uma educação de acordo com a natureza, que se opunha à formação humana proposta para sua época (ZADOROSNY, 2005).

A educação idealizada por Rousseau valorizava a liberdade, bem como o desenvolvimento das faculdades das crianças. Preconizando a educação conforme a natureza, Rousseau propunha que o homem fosse educado para si mesmo, enfatizando a necessidade de educar a criança para que se torne autônoma, ou seja, tornar-se sujeito de seu próprio destino, passando a pensar por conta própria. Na concepção desse filósofo, a educação deveria ser a mais natural possível, centrada na liberdade da criança, mas tendo a agudeza de discernir entre os desejos necessários e úteis daqueles regradados pelo vício, os quais comprometem a construção da moralidade. O mérito de Rousseau consiste no fato de o educador trabalhar com aquilo que é fundamental em toda criança, tendo em vista as particularidades do contexto no qual está inserida; valorizar aquilo que todas trazem dentro de seu coração: o gosto por ser criança, o direito e o respeito a sua condição (ZADOROSNY, 2005, p. 403).

Rousseau foi o primeiro pensador moderno a vislumbrar a dimensão temporal do desenvolvimento cognitivo da criança, chamando atenção para a responsabilidade da família na educação, por esta iniciar-se com o nascimento, propondo uma pedagogia capaz de formar um homem livre, cujos valores superassem a superficialidade das relações sociais de seu tempo (MONTEIRO, 2006, p. 71).

De acordo com Zadorosny (2005), a educação para a virtude, proposta por Rousseau, é o antídoto à fragmentação da criança, provocada pela pós-modernidade. Isso se deve ao fato de, ao propor esse modelo de educação, Rousseau, ter valorizado as possibilidades cognitivas e afetivas das crianças e denunciado o modo inadequado de educar. Do ponto de visto educativo, “o legado rousseuniano, é uma forma de resistência, de luta por uma educação capaz de compreender a criança de maneira sensível e ao mesmo tempo crítica, sendo deste modo abrangente e complexo” (ZADOROSNY, 2005, p. 401).

Rousseau, segundo Zadorosny (2005), é o representante do conceito moderno de infância, conceito este que foi em direção contrária à ideia da criança como adulto em miniatura sobre a qual discorre Ariès (1981). Para Rousseau, a criança é um ser que, por sua natureza boa, se bem instruído, será um futuro cidadão (Zadorosny, 2005, p. 392). É preciso salientar, neste momento, que para ser um cidadão, conforme Rousseau, a criança tem que antes passar por todas as etapas da infância para, só mais tarde, ser apresentada ao mundo das letras, ou seja, à escola.

A modernidade passa a ser o espaço de reconhecimento da infância enquanto fase singular e merecedora de atenção especial. Na visão rousseuniana, a criança é um ser cheio

de potencialidades e sentimentos nobres que “renova as esperanças da construção de um mundo mais humano, justo e igualitário” (ZADOROSNY, 2005, p. 392).

A proposta educacional de Rousseau faz com se pense no modelo de educação que se pretende para as crianças e adolescentes da atual sociedade. Este é o grande desafio posto para educação dos dias atuais: garantir e promover a autonomia, a ética, a liberdade, a fraternidade, as virtudes humanas, enfim, fazer com que cada aluno seja construtor de sua história, em um mundo pautado pela frieza e sem muitas referências positivas.

1.2 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

De acordo com Brandão (2003), associar educação a mudança não é novidade, pois isso já ocorre desde muito tempo. Porém, segundo o autor, depois que os políticos e cientistas começaram a chamar a *mudança de desenvolvimento* (compreendido como desenvolvimento social, socioeconômico, nacional, regional, dentre outros), é que foi lembrado que educação deveria associar-se a ele também.

Em *O que é Educação*, Brandão (2003), afirma que antes de os políticos e cientistas difundirem as ideias de mudança e de necessidade de mudança social, pelo mundo, a educação era pensada como alguma coisa que preserva, conserva, resguarda, as tradições, os costumes e os valores de um povo, uma cultura ou uma civilização.

Nas palavras do autor:

Antes de se inventarem políticas de desenvolvimento, a educação era prescrita como um direito da pessoa, ou como uma exigência da sociedade, mas nunca como um investimento. Um investimento como outros, como os da saúde, transporte e agricultura (BRANDÃO, 2003, p. 83).

A educação, vista como investimento, deixa de ser um privilégio, um direito social, contrapondo-se ao que previsto no Art. 6º, da Constituição Brasileira, Capítulo II, que versa sobre os Direitos Sociais: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”(BRASIL, 1988).

A respeito desses direitos sociais, no Parecer n.º 16/99¹ que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, consta que o saber sistemático transmitido por meio da escola, e sua universalização, só foram incorporados aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização.

O Art. 1º da LDB² (1996) prevê, no parágrafo 2º, que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Considera, ainda, acerca dos princípios e fins da Educação Nacional, no art. 2º, a educação como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Investimento, mão de obra, preparação para o trabalho, capacidades técnicas adequadas, são nomes, segundo Brandão (2003), que denunciam o momento em que os interesses políticos de emprego de uma força de trabalho qualificada adequadamente, misturam a educação antiga da oficina³ com a da escola, o que reduz o compromisso aristocrata com a pura formação da personalidade e inscrevem a ato de educar entre as práticas político-econômicas das arrancadas para o desenvolvimento. Arrancadas essas que, nas sociedades capitalistas são, de modo geral, estratégias de reorganização de toda a vida social, atendendo aos projetos e interesses de reprodução do capital, principalmente fomentadas pelas grandes empresas capitalistas. (BRANDÃO, 2003, p. 85).

O mundo mudou muito ao longo do século XX, por conseguinte, não é mais apenas uma coleção de países agrários ou industrializados, pobres ou ricos, dependentes ou dominantes, arcaicos ou modernos. Segundo Ianni (1992), a partir da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se um amplo processo de mundialização de relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, antagonismo e integração. Em decorrência desse processo, aos poucos, todas as esferas sociais, coletivas e individuais, são alcançadas pelos

¹ Este documento, embora não esteja mais em vigor, foi citado por explicitar os princípios da educação neoliberal motivo pelo qual foi, na época, muito criticado. O novo Parecer que trata das Diretrizes para educação profissional é datado de 2012.

² A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) - LDB - é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases da organização da Educação Nacional.

³ O autor refere-se à educação informal, a transferência de saber de uma geração a outra por meios das trocas, das vivências, das relações cotidianas que se transformam em aprendizagem.

problemas e dilemas da globalização, que já começava a delinear-se em fins do século XIX, se desenvolve de modo cada vez mais intenso ao longo do século XX.

É neste cenário que o capitalismo “continua a desenvolver-se como um modo de produção material e espiritual, simultaneamente nacional e internacional, a rigor um processo civilizatório universal [...], revela-se bastante acentuada ao longo da época contemporânea” (IANNI, 1992, p. 53). Para este autor, em todos os níveis, o capitalismo aparece como um poderoso sistema, um processo civilizatório, impondo-se a todas as outras formas sociais de vida e trabalho. Assim, a globalização é resultado do avanço do capitalismo não só como um modo de produção, mas também como um processo civilizatório, resultando na emergência de uma complexa e contraditória sociedade global (IANNI, 1992, p. 20).

Desse modo, a história do capitalismo, de acordo com Ianni (1992), pode ser lida como a história da mundialização, da globalização do mundo. Um processo histórico, social, econômico, político e cultural, no qual se movimentam indivíduos e multidões, povos e governo, sociedade e culturas. Nesse sentido, as articulações entre globalização e individualização radicalizam ideais voltados para a formação de indivíduos autônomos, reflexivos e participativos, tornando necessária uma educação que considere um processo de ensino-aprendizagem que enfatize essas capacidades.

No capitalismo, o homem acaba se tornando objeto do capital e, em face da luta pela sobrevivência, nesse processo, suas atitudes tornam-se cada vez mais individualizadas. Ao tornar-se objeto, o homem age de acordo com uma racionalidade que impera no mundo capitalista sobre todos os homens, impondo-se sobre os outros, direcionando suas atitudes no sentido para atender apenas aos objetivos do capital.

Lutar pela sobrevivência, na sociedade atual, tornou-se o objetivo principal, por isso, os indivíduos precisam adequar-se aos valores impostos pelo capitalismo, tais como a competição e a concorrência, pois todos estão em busca de um único ideal: o sucesso profissional que resultará também no sucesso pessoal. Ao torna-se objeto, homem se coisifica e as condições em que essa coisificação acontece torna-se natural, pois, neste contexto, o homem não passa de instrumento, de máquina que está a serviço do capital.

Partindo desse pressuposto, o século XXI é marcado pela globalização e o capitalismo que aproximaram os países no sentido das interações comerciais, desenvolvendo novas relações, estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais. Enfim, a formação de novas articulações econômicas, políticas e culturais, mudando o perfil da sociedade. Esse novo

cenário faz surgir também um novo imperativo para a educação: transformar-se em um sistema educacional que incorpore as novas tecnologias, desenvolva competências, que forme um profissional com novo perfil. Assim, a educação desse milênio, exige uma escola que promova a autonomia e desenvolva as potencialidades humanas de cada aluno, ou melhor, de cada futuro profissional. Diante dessa sociedade que se integra mundialmente, as práticas educativas adquirem uma conotação ampla, vinculadas ao aprender em diferentes espaços.

Frente a esses novos paradigmas, surgem algumas reflexões pedagógicas, decorrentes das mudanças sociais, políticas, econômicas e ambientais que foram iniciadas no final dos anos de 1980. A partir dessa década, a educação brasileira, acompanhando o que já acontecia em grande parte dos países ocidentais, foi fortemente influenciada por duas ideologias, o Liberalismo e a Dialética de origem marxista. Vale salientar que apenas a primeira dessas influências constará nas discussões deste capítulo.

O pensamento liberal, conforme Neto e Maciel (2004), surgiu enquanto doutrina política e econômica, no século XVIII, em oposição às monarquias absolutas e contra o mercantilismo, e alcançou seu apogeu no século XIX. John Locke, Adam Smith, Immanuel Kant, Benjamin Constant, John Dewey, foram alguns dos propagadores do pensamento liberal, podendo atribuir a origem dos fundamentos teóricos da proposta neoliberal à Escola Austríaca.

A implantação das propostas neoliberais como a eficiência do sistema educacional e a qualidade total na educação, implicou consequências de ordem social: o agravamento das desigualdades sociais, exclusão e segmentação social, aumento da pobreza e do desemprego, da marginalização, absorção de mãos de obra e do trabalho humano. Em vista disto, “as políticas neoliberais e a reestruturação produtiva alteraram de modo significativo a organização da produção, a política de emprego e o mercado de trabalho (NETO; MACIEL 2004, p.44).

Diante deste novo cenário, ainda conforme os dois autores, a educação desempenha um papel fundamental e estratégico na construção da hegemonia neoliberal, entre outros fatores, por dois motivos: primeiro, atrela a educação pública aos interesses neoliberais de preparação para o mercado de trabalho; segundo, a utiliza como o veículo de transmissão dos ideais neoliberais.

Em face à lógica do mercado adotada pelo liberalismo, e educação como um bem econômico, uma mercadoria, subordinada às leis do mercado, isto é, à lei de oferta e da demanda. Dentro desse tipo de ordem social, segundo Brandão (2003),

a educação (como tantas outras coisas da vida e dos sonhos de todos os homens) perde a sua dimensão de *bem de uso* e ganha a de um *bem de troca*. Ela não vale mais pelo que é e pelo que representa para as pessoas. Não é mais um *dom do fazer* que existe no ensinar o saber que é um outro dom de todos e que a todos serve. A educação *vale* como bem de mercado [...] (BRANDÃO, 2003, p. 93, grifos do autor)

Esse ponto de vista leva a compreender “a escola como produto histórico dos homens que, frente às necessidades diferenciadas, toma para si diferentes formas e propostas educacionais, em momentos também diferentes” (NETO; MACIEL 2004). Isto quer dizer que, mediante uma sociedade capitalista, que exige mão de obra qualificada, a educação torna-se um meio para a aquisição ou apropriação de saberes que poderão tornar os homens competentes, isto é, produtivos. Importa, portanto, nessa sociedade, capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns, gerais, quanto às competências profissionais.

Quanto a essas competências essenciais e profissionais, no Parecer nº 16/99, nas DCNEPNT⁴ consta que:

Quando competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre educação profissional e ensino médio. A articulação das duas modalidades educacionais tem dois significados importantes. De um lado afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional (CNE/CEB, PARECER N.º 16/99, p. 24).

Essa mudança de paradigma traz como elemento central a exigência de mão de obra qualificada, em outras palavras, profissionais que tenham competências para atuar no mundo do trabalho cada vez mais competitivo e em permanente mutação. “Entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores,

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”, pois “A competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada: não é apenas saber, mas saber fazer” (CNE/CEB – PARECER n.º 16/99).

De acordo com o mesmo Parecer, ser competente “é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho” (CNE/CEB – PARECER n.º 16/99).

Segundo Ramos (2002), em *A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais*, a noção de competência é abordada pelas DCNs⁵ sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção. Partindo desse ponto de vista, nota-se que

as relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2002).

Frigotto (2001), em *A Produtividade da Escola Improdutiva*, afirma que a educação dentro deste contexto, é reduzida à função de produtor de habilidades intelectuais, de desenvolvimento de determinadas atitudes, de transmissor de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, por consequência, de produção.

Desse ponto de vista, a educação passa a constituir-se em um dos fatores fundamentais para explicar, economicamente, as diferenças de capacidade de trabalho e, portanto, as diferenças de produtividade e renda. A teoria do capital humano⁶, opera no sistema

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais. Normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

⁶ A origem de capital humano está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que

educacional brasileiro, vinculando o ideário mercadológico aos fins da educação, passando a ideia de que ela tem a função de formar a mão de obra necessária para o sistema capitalista.

Na sociedade contemporânea, percebe-se que a educação empreendedora surgiu com o objetivo de criar no aluno a postura adequada para as mudanças que o capitalismo pede. Dessa forma, como o empreendedorismo na escola, a teoria do capital humano estimula a escola na transmissão de valores e habilidades de respondam aos interesses do sistema econômico vigente (Laval, 2004).

O valor atribuído, pela sociedade, às competências e ao ideal de competitividade, tem aumentado, nas últimas décadas, e isso provoca a busca pelas melhores posições sociais, o que não pode ser separado do nível de escolarização, isto é, as melhores posições sociais ou no trabalho, são ocupadas por aqueles que têm mais competência, mais conhecimento. O individualismo e concorrência, próprias da teoria do capital humano e do neoliberalismo, justificam a ordem das posições sociais e propagam os ideais do mercado, como confirma Frigotto (2001, p. 61):

Se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir.

Analisando a citação de Frigotto (2001), é possível perceber que a posição econômica e social em que os indivíduos se encontram é determinada pela individualidade, ou seja, “os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério de mérito” (FRIGOTTO, 2001, p. 61).

O mérito ao qual se refere o autor equivale ao cargo, socialmente, importante que um indivíduo assume, porém, para assumi-lo, esse mesmo indivíduo, passou por privações como,

a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano. (Teoria do Capital Humano - histedbr – Unicamp. www.histedbr.fae.unicamp.br/. Acesso em 10/07/2014).

por exemplo, frequentar a escola por muitos anos. O mérito, isto é, a conquista, desse indivíduo, é fruto de seus talentos e motivações individuais.

O ideário de competitividade presente na teoria do capital humano aparece também no texto *Educação Para Todos – O imperativo da qualidade*, da UNESCO⁷ (2005). Neste relatório, consta que para o desenvolvimento educacional de um país, seu principal objetivo deve ser a qualidade da educação, só assim um país pode concorrer de igual para igual com outro. Estabelece ainda que, para concorrer em igualdade com os outros, um país deve investir no capital humano de sua população, pois a má qualidade na educação promove a desigualdade. Desse modo, os países devem se organizar para que seus sistemas educativos formem os alunos para promover o crescimento econômico.

Segundo consta no documento da UNESCO (2005), a teoria do capital humano expressa que o investimento no fator humano promove maior remuneração e conseqüente redução das desigualdades sociais existentes. Esse investimento no fator humano provocaria grande retorno individual e social para os países.

De acordo com a Teoria do Capital Humano, investir nos indivíduos e promover o aumento de sua produtividade pode levar à mobilidade social e melhor distribuição de renda por meio da preparação adequada para o trabalho. Frigotto (2001), afirma que como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido

pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas mercado (FRIGOTTO, 2001, p. 67).

Neste contexto, o ato educativo, definido como prática política e social, é reduzido a uma tecnologia educacional, isto é, a visão de capital humano reforça a perspectiva meritocrática dentro do processo escolar. Do mesmo modo que, no mundo de produção, os homens dependem só do esforço, da capacidade próprios para alcançar a ascensão social, no mundo escolar, a não aprendizagem, a evasão e a repetência, ou seja, o fracasso escolar, é um problema individual. Ao fim e ao cabo,

⁷ United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas). Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. A sede da Unesco fica em Paris, na França, e atua em 112 países.

a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico, justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais (FRIGOTTO, 2001, p. 67).

Partindo dessas discussões, nota-se que uma das grandes questões que se impõe na contemporaneidade é a superação desse modelo educacional reducionista. Porém, as últimas décadas, diante deste contexto, vêm trazendo mudanças que requerem reflexão acerca da estrutura das instituições de ensino e também do perfil de aluno que nelas encontram.

As transformações ocorridas no mundo todo afetam a sociedade em todos os setores: social, econômico e cultural, modificando o modo de pensar, de interagir, de agir e de viver não só individual, mas, principalmente, coletivamente. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais. A pós-modernidade exige um homem, um profissional que além de competências essenciais para a convivência em sociedade, tenha também competência profissional e, cabe à escola, o papel de formação desse profissional.

A educação ao tentar acompanhar as transformações ocorridas desde o final do século XIX e início do XX, passou por inúmeras mudanças de concepções. Mas, não se deve desconsiderar o importante papel da escola quando se trata da preparação do homem contemporâneo para o enfrentamento das exigências propostas pelas mudanças, no cenário socioeconômico mundial, porém é preciso perceber que a sociedade atual, exige uma educação que prepare o homem para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente.

Por isso, o modelo atual de educação preocupa-se com os fins sociais da educação, enfatizando a relação entre educação e bem-estar social, estabilidade, progresso e capacidade de transformação. Essa ampliação das aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização consequentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade.

Segundo Neto e Maciel (2004), o Brasil apresentou durante as décadas de 1980 e 1990 uma tentativa de redemocratização da vida social, especialmente, com experiências educacionais. Nas áreas sociais, por exemplo, surgiram, no início da década de 1980, tentativas de redemocratizar e romper com as desigualdades sociais, mas não deram o

resultado esperado. Ao contrário do que se esperava, o que se notou com a implantação das propostas neoliberais, foi a perda dos direitos sociais conquistados pelos movimentos sociais.

No âmbito educacional, esse processo de redemocratização trouxe sérios problemas para a população, inclusive a perda da qualidade dos serviços prestados. Ao passo em que as políticas educacionais ampliavam os serviços oferecidos à população, aumentava o acesso à educação, por parte da parcela mais carente, criando assim um desequilíbrio entre a quantidade de vagas ofertadas e a capacidade estrutural do sistema escolar, o que ocasionou a queda na qualidade e na produtividade da escola pública, de acordo com Neto e Maciel (2004).

Consoante aos dois autores, no discurso, o pressuposto neoliberal aplicado à educação é fundamentado em dois aspectos: 1) o pressuposto de que a instituição possa ser tratada como empresa com fins lucrativos, conforme a ideia de mercado livre, sem interferência do Estado; 2) a transposição de conceitos aplicados ao setor empresarial para a área educacional.

Conforme esses aspectos, a eficiência dos sistemas de ensino e qualidade total na educação, na visão dos neoliberais, “só serão atingidos quando não houver mais a intervenção do poder público nas políticas educacionais e se consolidar o tão almejado mercado educacional” (NETO; MACIEL 2004, p. 52).

As transformações ocorridas no mundo contemporâneo afetaram tanto a economia quanto a sociedade de modo geral e, em especial, a educação que se viu diante de um novo imperativo: enfrentar e adequar-se ao modelo capitalista vigente. Nesse novo contexto, as relações são pautadas pelo capital financeiro, fato este que se refere tanto às pessoais quanto ao trabalho e à aprendizagem. Por isso, “naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 42). Com essas novas relações, o capitalismo e a ideologia neoliberal inserem a educação na lógica de mercado, fazendo com que ela seja enxergada mais como um investimento econômico, já que “o neoliberalismo visa à eliminação de toda ‘rigidez’ inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na existência” (LAVAL, 2004, p. 15).

Christian Laval (2004), em *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*, discute o que seria a escola neoliberal no sistema educacional francês, mas deixa claro que a sua preocupação é em relação ao sistema capitalista em geral. O autor

afirma que em nome de uma nova reforma da escola, depois de muitas outras, está ocorrendo, na Europa, o projeto neoliberal da escola que, de acordo com ele, não demora também chegará ao Brasil. Ele mostra este cenário a partir de documentos redigidos de organizações internacionais, como a OMC (Organização Mundial do Comércio), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o Banco Mundial e a Comissão Europeia. De forma que "nunca havia sido tão claro que um modelo homogêneo podia se tornar o horizonte comum dos sistemas educativos nacionais e que seu poder de imposição viria justamente de seu caráter mundializado" (LAVAL, 2004: XIV).

A escola, conforme Laval (2004), está passando por mudanças que podem ser percebidas por meio de sua desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. Logo, a instituição escolar acaba por perder a estabilidade e a autonomia e passa a substituir o desenvolvimento pessoal pela inserção profissional devido a valorização exagerada do econômico em detrimento dos outros valores.

Nesse sentido, a escola republicana que tinha como princípio a formação do cidadão e o saber como valor social, cultural e político, por isso deixava o valor profissional em segundo plano, é, nesse momento, substituída por uma escola voltada, exclusivamente, para a formação de capital humano, o que equivale afirmar que os conhecimentos apreendidos pelos indivíduos têm validade, ou melhor, serventia, se representarem valor econômico, já que a escola é inserida na ordem competitiva da economia.

Em contrapartida, quando Mészáros (2005), em *A educação para Além do Capital*, discute a escola, ele refere-se não aos níveis de ensino ou aos sistemas escolares, mas à educação como o processo vital de existência do homem, isto é, a capacidade de conhecer, aprender e transformar a sociedade por meio da educação. Neste contexto, a educação age como uma ação emancipadora, entretanto, é necessário esclarecer que o autor não critica ou desconhece o valor da educação formal, ao contrário, ele reconhece sua função e utilidade, porém chama atenção para o fato de o homem passar mais tempo fora da instituição escola, isto é, a maior parte da vida ele passa fora dela e, mesmo assim, continua aprendendo algo, porque, “embora o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida” (MÉSZÁROS, 2005, p.294).

Ou seja,

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2005, p.44).

Portanto, na opinião de Mézáros (2005), a educação formal, ou seja, a escola não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital nem tampouco capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical.

Confirma o autor,

as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular [da existência humana] com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p.43).

Ademais, Mézáros afirma que o sistema educacional formal desde muito serve ao capital “a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Esta afirmação também é feita por Laval (2004). Segundo o educador francês, o neoliberalismo atual não transformou a escola bruscamente, pois desde muito tempo numerosos autores já se dedicaram a definir e construir uma escola, em todos os pontos, que estivesse de acordo com o capitalismo. Para ele, “a presente mutação, é na realidade, a atualização, em uma fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência presente nas obras desde muito tempo” (LAVAL, 2004).

O autor cita,

É suficiente reler os clássicos para que se perceba esse fato. Em Spencer, por exemplo, que foi um dos principais teóricos utilitaristas da educação em meados do século 19, reencontram-se os argumentos já desenvolvidos antes dele por Benjamin Franklin, mas também por Rousseau e muitos outros, em favor de uma educação que preparasse para uma “vida completa”. “O que é mais negligenciado em nossas escolas é justamente aquilo de que nós temos mais necessidade na vida”, diz Spencer. E, entre essas necessidades, aquelas

ligadas às profissões e aos negócios são as mais importantes. Era reencontrar, também, o que Adam Smith já havia salientado quando tencionava introduzir uma dimensão de mercado nas relações entre os indivíduos e os estabelecimentos de educação: se quer que as escolas ensinem coisas úteis, é necessário que elas obedeçam antes a uma demanda do que ao conformismo da corporação ou ao capricho de superiores. O mercado é o melhor estimulante do zelo dos mestres, posto que ele permite que seus interesses e seus deveres se confundam (LAVAL, 2004,p.08).

A análise dessa assertiva permite pensar que a educação é vista como um investimento já há muito tempo, uma vez que vida engloba uma formação total, o que quer dizer que além do capital cultural, a educação deve também proporcionar ao homem capacitação para exercer uma profissão, uma vez que essa é condição necessária na vida humana.

Nesta lógica, a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos na escola perdem sua relevância porque, segundo Laval (2004), as competências que atendem ao mercado passam a ser mais importantes, isto é, a escola capacitaria os indivíduos apenas de um saber prático que atendesse o mercado. Em outras palavras, a escola estaria adaptando as pessoas às necessidades do mercado e às transformações econômicas. "Na nova ordem educativa que se delinea, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado deve ser gerido ao modo das empresas" (LAVAL, XX).

Sobre as competências, enfatizadas pelo educador francês, vale lembrar Ramos (2002):

A lista de competências resultante desse trabalho equivale ao perfil profissional. Por se referirem à área, essas competências são abrangentes e definidas, portanto, como competências gerais. As habilitações profissionais são recortes específicos dessas áreas, a se constituírem como profissões associadas aos títulos definidos pelo diploma de técnico de nível médio. Como a regulamentação abrange somente a área profissional, é possível que haja uma expansão do número de habilitações propostas pelas instituições formadoras ou uma grande diversidade curricular para uma mesma habilitação. Podem também ocorrer organizações curriculares equivalentes para habilitações diversas. Dessa forma, será o mercado de trabalho o principal regulador do exercício profissional, com populações de formandos encontrando severas barreiras ao exercício da atividade para a qual teriam sido formados. Isso nos indica que a reforma da educação profissional no Brasil não está livre das tensões que atingem o conceito de qualificação, incidindo sobre a forma e o conteúdo da formação (RAMOS, 2002, p. 404).

Os conceitos utilitaristas e liberais da educação vão se impor em várias etapas. Após a Segunda Guerra Mundial, o período de forte crescimento econômico é marcado pelas

exigências, em mão de obra, de uma indústria eficaz e pela decolagem correspondente dos efetivos escolarizados em todos os níveis que não o da escola elementar: pré-escola, secundário e superior. De 1946 a 1973 se dá o desenvolvimento extensivo do sistema escola. Esse período é marcado pelo desejo à equalização das condições e pela adaptação do sistema escolar ao sistema produtivo.

A partir dos anos de 1960, o Estado é dotado de categorias de análise e de ferramentas de gestão designadas a operar a regulação e a adaptação dos fluxos de mão de obra. Tal industrialização da formação solicita, além de investimentos financeiros, investimentos simbólicos, ou seja, é preciso criar formas institucionais e de classificações que estruturam a relação salarial, como por exemplo, os diplomas e as qualificações.

No início dos anos 1970, na obra *A indústria do ensino*, Lê Thành Khôi, citado por Laval (2004), constata que o ensino transformado, em diversas etapas, em uma verdadeira indústria de massa, só pode ser descrito com ajuda das categorias econômicas. Para esse autor, essa interpretação do ensino distingue três funções da educação moderna: a formação de uma mão de obra qualificada, a mudança cultural que prevalece sobre a herança e a formação de cidadãos responsáveis. Conforme Lê Thành Khôi, essa mutação marca o fim do humanismo clássico, fundamentado no desinteresse e na livre atividade humana.

A primeira função da educação moderna é determinada pelo crescimento econômico e o desenvolvimento do bem-estar. Para a formação da mão qualificada, a escola, que já não é mais a única fonte formal de saber deveria, a partir desse momento, aprender a ensinar para que a criança possa ordenar e selecionar a informação confusa, lacunar e orientada da cultura comercializada de massa. Essa primeira educação escolar é o prenúncio de uma educação permanente, uma formação continuada com a finalidade de que o produtor atualize seus conhecimentos para acompanhar a sociedade em transformação.

A segunda função refere-se à mudança cultural: além da formação de todo dia, a universidade deve criar conhecimentos novos e não se contentar em transmitir a herança das gerações passadas. A partir dessa exigência, segundo os estudos de Lê Thành Khôi, citado por Laval (2004), chega à conclusão de que a escola e a universidade devem tornar-se quase empresas funcionando de acordo com o modelo das firmas privadas e restritas ao desempenho máximo. Para Laval, Khôi “insiste ainda na variável chave do ‘rendimento de ensino’ que as novas tecnologias devem assegurar, e imperativo de adaptar o ensino à ‘modernidade’, para evitar os desperdícios e as perdas de tempo” (KHÔI *apud* Laval, 2004, p. 11), afirmando que

“a escola não é nada se não prepara para a vida”, retomando sem o saber, o caráter utilitarista da escola, já mencionado por Spencer.

Por último, a terceira função. Historicamente, esse discurso modernizador constituiu uma forma de redefinir o sistema de ensino como uma máquina produtiva contrapondo-o ao humanismo tradicional, uma vez que neoliberalismo objetiva eliminar toda a rigidez em nome das adaptações às situações mais variáveis que o indivíduo encontra, tanto em seu trabalho quanto na existência. Nesse contexto, a eficácia produtiva, a mobilidade individual, mental e afetiva e o sucesso pessoal passam a ser os únicos valores sociais legítimos, e a economia mais do que nunca, o centro da vida individual e coletiva.

Segundo Laval (2004), o neoliberalismo quer adaptar o sistema de educação ao novo contexto da organização do trabalho mais flexível. Assim sendo, a escola neoliberal transfere a educação vista como um dever do Estado para um dever da família, isso quer dizer que a educação é passada da esfera pública e coletiva para a esfera privada e individual, uma vez que nesse novo modelo educativo, a escola está sujeita à razão econômica.

O modelo liberal de escola fez surgir um novo ideal pedagógico que tem como referência o homem flexível e o trabalhador autônomo. Nesse modelo escolar e educativo, a escola está, a princípio, sujeita de forma direta à razão econômica. “Ele depende de ‘um economicismo’, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia” (LAVAL, 2004, p.03).

A escola e a economia passam por uma dupla transformação assumindo assim, um sentido utilitarista: por um lado, a concorrência no seio do espaço econômico tornado mundial; por outro, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços. Conforme Laval (2004), as organizações internacionais de ideologia liberal, acompanhadas pela maior parte dos governos de países desenvolvidos, que incentivaram essa concepção de escola, fizeram da competitividade o princípio dominante dos sistemas educativos: “A competitividade econômica é também a competitividade do sistema educativo” (LAVAL, 2004, p.04).

O ensino deve, de agora em diante, dotar seus alunos de “competências de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe e de resolução de problemas nos contextos de incerteza” (LAVAL, 2004, 17). Segundo este autor, a primeira competência consistiria em o indivíduo aprender a aprender para enfrentar os obstáculos que

por ventura surgir na existência e na vida profissional. Ou seja, não basta ter a competência, é preciso saber desempenhá-la quando necessário for.

Acerca desse “saber fazer”, no Parecer n.º 16/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, consta:

A competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada: não é apenas saber mas saber fazer. Para agir competentemente é preciso acertar no julgamento da pertinência, ou seja, posicionar-se diante da situação com autonomia para produzir o curso de ação mais eficaz. A competência inclui o decidir e agir em situações imprevistas, o que significa intuir, pressentir arriscar com base na experiência anterior e no conhecimento. (CNE/ CEB, PARECER N.º 16/99, p. 32).

A este texto, é acrescido ainda:

Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência (CNE/ CEB, PARECER N.º 16/99, p. 32).

Ao analisar o discurso neoliberal contra a escola pública, Laval (2004), afirma que o novo ideal pedagógico visa a formação de trabalhadores autônomos e indivíduos flexíveis, já que é destes que a sociedade globalizada necessita para progredir. Partindo desse princípio, a educação representa um custo e, por esse motivo, precisa mostrar rendimento, visto que a escola passa a trabalhar com uma mercadoria que é a formação, por isso, assim como as outras empresas, espera-se dela o lucro.

No capitalismo, os conhecimentos e saberes adquiridos pela educação para garantir o processo de trabalho são saberes especializados e unilateralizados, visto que a sociedade capitalista baseia-se na divisão do trabalho. Com estes saberes unilateralizados, o homem trabalhador não constrói finalidades gerais para a sociedade humana, mas apenas conhecimentos parciais que servem às necessidades da valorização do capital. Isto quer dizer que é por meio da educação que são inculcados também, nos indivíduos humanos, os valores dominantes de uma sociedade, principalmente, as ideias que compõem a ideologia da classe dominante.

Partindo desse pressuposto, a educação, em uma sociedade capitalista, forma indivíduos “conformados” às necessidades da manutenção e reprodução de uma sociedade também subordinada à lógica estruturante do capital.

Contrariamente, a esse pensamento, a educação pode também inculcar, nos indivíduos, conhecimentos e valores revolucionários, ou seja, formar indivíduos que contribuam para a superação da sociedade de classes. Desse ponto de vista, a educação tem como finalidade a emancipação humana que, conforme Mészáros (2005), pode funcionar como um mecanismo de contrainternalização dos valores da classe dominante e se converter, desse modo, em educação para além do capital, que só pode existir em uma sociedade que seja também para além do capital.

[...] É também inseparável dos valores escolhidos pelos próprios indivíduos sociais, de acordo com suas reais necessidades, em vez de lhes serem impostos – sob forma de *apetites* totalmente *artificiais*, pelos imperativos reificados da acumulação lucrativa do capital, como é o caso de hoje. *Nenhum* desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital (MÉSZÁROS, 2005, p.73, grifos do autor).

Assim, mais que

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 27, grifos do autor)

Neste sentido, Mészáros (2005) contraria as concepções da reprodução cultural e social da educação escolar francesa, construídas por Bourdieu, no contexto político da década do movimento cultural revolucionário de maio de 1968. Ao contrário daqueles que viam na educação e em suas instituições escolares um papel revolucionário e libertador, Bourdieu reconhecia, empiricamente, uma escola conservadora comprometida a manter e reproduzir as desigualdades de classes. Para esse sociólogo francês, a escola ignora as diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Assim, a escola acaba favorecendo aquelas crianças

e jovens que já dominam este aparato cultural, uma vez que no sistema educacional a dominação e a reprodução das relações sociais são evidentes.

Para Bourdieu, a escola parte do pressuposto de que os alunos são tratados de maneira igual e que os sucessos ou insucessos escolares são resultados do mérito individual do aluno, de acordo com suas aptidões naturais, justificando-se por meio do mito do dom. Desse modo, “[...] tratando todos os educandos como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A escola é, nesse contexto, de acordo com a teoria de Bourdieu, uma instituição social que seleciona/reforça os alunos possuidores de maior capital cultural como sendo os mais talentosos a partir de critérios objetivos legitimados pelo poder simbólico.

Ao denunciar a pretensa neutralidade da escola em classificar e hierarquizar os alunos e os conhecimentos escolares argumenta que a instituição escolar representa e exige dos alunos, basicamente os valores dos grupos hegemônicos, que são apresentadas, ideologicamente, portadores de uma cultura universal.

Desse modo, a escola teria um papel ativo no processo social de reprodução das desigualdades sociais, pois mais do que reproduzir, ela legitima essas desigualdades, segundo esse sociólogo, mesmo que de forma implícita.

Mészáros (2005), em *A educação para além do capital*, discute as reformas educacionais e o imperativo de romper com a sociedade subordinada à lógica do capital, apontando estratégias de transição para uma sociedade na qual a educação para além do capital adquira significância. Mészáros (2005) defende que uma reformulação da educação só é possível a partir de uma transformação do quadro social, isto é, não há como mudar a escola sem mudar também a estrutura do sistema capitalista o que, na visão dele, é irreformável, já que seria necessário romper com a lógica do capital para se ter uma educação diferente da atual.

Nessa concepção, o autor defende uma educação libertadora que tem como objetivo transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age e que faz uso da palavra para transformar o mundo, por isso, nessa visão “uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político a hegemônico” (JINKINGS, Apresentação. In: *A educação para além do capital*, 2005, p. 12.). Desse ponto de vista, a educação não é um negócio, tampouco pode ser

vista como tal, pois “educação, em Mészáros, significa algo em si profundamente articulado à existência humana, e, portanto, à totalidade dos processos sociais de produção e reprodução da própria vida social” (ANTUNES, 2010, p. 88).

Ademais, consoante Mészáros (2005), a educação não deve qualificar o homem para o mercado, mas para a vida. Argumenta o autor que, ao pensar a educação, deve-se ter como princípio o ser humano, não a sua reificação provocada pela ação desumanizadora do capital que tem como fundamentos o individualismo, o lucro e a competição, enfatizando assim, que a educação não é mercadoria, como é vista, hoje, pela lógica capitalista. “Em Mészáros, educar não é a mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida” (JINKINGS, Apresentação. In: A educação para além do capital, 2005, p. 14).

1.3 O DISCURSO DO SUCESSO ESCOLAR COMO INVESTIMENTO FINANCEIRO PELA FAMÍLIA

O capitalismo e a ideologia neoliberal querem, mais do que nunca, inserir a educação na lógica de mercado, padronizando-a por entre os países e somente importando-se em enxergá-la como um valor econômico. Sob esse ponto de vista faz-se necessário pensar no que já foi dito por Nietzsche (*apud* Laval, 2004, p. 22) nas conferências *Sobre o porvir nos estabelecimentos de ensino*, quando ele interroga o real sentido dos discursos sobre a necessidade de cultura para a modernidade. Para Nietzsche, a cultura clássica, reservada para alguns, entra em decadência e por cultura universal, desse momento em diante, entende-se uma cultura totalmente diferente daquelas dadas pelas universidades ou estabelecimentos secundários que visavam a formação de espíritos intelectualmente treinados e equipados para pensamentos mais elevados. A nova cultura, que se definiria atualmente de massa, não tem como objetivo reproduzir os grandes gênios do passado e é submetida a três propósitos específicos: o fim econômico, o político e o científico.

Ainda de acordo com Nietzsche, a subordinação econômica produz os efeitos mais importantes, pois se ela conduz à extensão e à ampliação da cultura, é com o fim de aumentar a riqueza pessoal e coletiva. É “um dos grandes dogmas da economia política, mais caros ao tempo atual” (NIETZSCHE, *apud* Laval, 2004, p. 22). Assim a democratização da cultura é cada vez mais conduzida pela eficácia econômica. É necessária uma cultura rápida, econômica, que custe pouco esforço e permita ganhar muito dinheiro, acrescenta Nietzsche.

Em virtude disso, mais pessoas são chamadas para o saber, porém um saber que seja útil e que tenha como finalidade o bem estar do homem. Esse era o propósito da escola: fazer com que cada um progredisse até o ponto em que sua natureza o chamasse a tornar-se corrente, ou seja, que o homem tire do conhecimento e do saber, maior quantidade de felicidade e benefício. Nesse sentido, a eficiência apodera-se, aos poucos, do domínio cultural e escolar. Essa constatação leva a crer que a ameaça que surge não é em relação à baixa do nível cultural do homem, mas de um duplo movimento de extensão social e de instrumentalização da cultura pelos interesses econômicos privados.

Desse ponto de vista, o saber não é mais um bem adquirido para a formação da essência universal do homem, como no modelo escolar do passado, mas em um investimento mais ou menos rentável para os indivíduos igualmente dotados e talentosos. A partir desse momento, novos critérios operacionais como a eficácia, a mobilidade e o interesse substituem os valores escolares vigentes outrora e com isso, a escola muda seu sentido,

ela não é mais o local de assimilação e de presença frequente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é o lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante (LAVAL, 2004, p.23).

Desse modo, o utilitarismo que marca o espírito do capitalismo não é contrário ao saber em geral nem contra o saber para um número maior de pessoas, ele o considera uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho. Nos dias de hoje, essa concepção torna-se ainda mais contundente, já que “o discurso hegemônico neoliberal adotou como estratégia no campo educacional a proposta de transferir as questões educacionais do âmbito político para o âmbito de mercado” (NETO; MACIEL 2004, p. 52).

É certo que, partindo dessas análises, é possível perceber que as propostas neoliberais para a educação escolar, ou seja, formal, pretendem transformar a escola em uma empresa produtiva, entretanto ao comparar a educação a uma empresa, pode-se notar que entre ambas há uma diferença muito grande quanto aos objetivos de cada uma. A empresa, por exemplo, tem como fim os lucros, que, diga-se de passagem, tem que ser contabilizado em curto prazo; ao contrário da educação, que tem como objetivo a formação do homem e do trabalho, o que requer um trabalho a longo prazo. Visto por essa ótica, a escola não pode ser comparada nem tampouco transformada em empresa, porque seu produto final é o conhecimento e não uma mercadoria.

Neste momento, faz necessário frisar que os autores abordados, neste capítulo, não postulam ou se manifestam em favor das propostas neoliberais, eles apenas discutem, tensionam as questões que aqui são colocadas ao longo das discussões, tendo como referência as mudanças tanto no campo educacional, como no socioeconômico, ocorridas nos últimos tempos.

Por esses motivos, na tentativa de evitar o fracasso, os pais buscam, para os filhos, escolas que ofereçam uma formação que garanta não só o sucesso escolar, mas, sobretudo, o profissional. Escolas que se expõem como mercadorias em vitrines: outdoors, cartazes, propagandas na mídia falada, escrita e virtual. O imperativo do sucesso profissional aparece até mesmo antes dos nomes das escolas que garantem uma carreira promissora aos que nelas estudarem.

A ordem que dita em que escola o filho deve estudar, para quê e quais são os lucros que ele terá, se frequentar esta ou aquela escola, é perceptível em vários veículos de comunicação escrita, tornando um verdadeiro jogo de sedução para os pais que buscam o sucesso dos filhos.

Se, na sociedade contemporânea, o reconhecimento do sujeito se dá pelo lugar que ele ocupa determinado pelo sucesso não só escolar, mas especialmente, profissional, qual é o lugar do sujeito que fracassa? Que concepção a sociedade tem de fracasso? O capítulo seguinte discutirá este assunto.

CAPÍTULO II – A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA: CONCEPÇÕES, LAÇOS PARENTAIS, O SUCESSO E O FRACASSO ESCOLAR

Neste capítulo refletiu-se acerca da concepção de família, bem como das transformações, que ela sofreu, ao longo da história. Da mesma forma, procura-se compreender como os laços parentais foram se firmando historicamente e arraigando em seu interior o desejo de sucesso tanto pessoal quanto escolar para os filhos. Este estudo tem como referência os aportes teóricos de Ariès (1981), Poster (1979), Badinter (1985), Lash (1991), Cordié (1996), Donzelot (1986), Roure (2001), Bossa (2002), dentre outros, com os quais estes dialogam a respeito das concepções da temática que se pretende desenvolver.

Portanto, o capítulo foi organizado, em três itens. No primeiro, discutiu-se: a) a família como um conceito construído historicamente, o surgimento do sentimento de família, de infância e a escolarização; b) o papel do sucesso no imaginário social na sociedade contemporânea; c) os laços parentais e a inscrição simbólica dos filhos em nome do sucesso; No segundo item, refletiu-se: d) o lugar que o sucesso e o fracasso ocupam na família; e) os efeitos que o insucesso produz na dinâmica familiar. E no terceiro analisou-se: f) o valor da educação para a família; g) as concepções de fracasso escolar sob a visão da sociologia, da psicopedagogia e da psicanálise.

Antes de analisar as relações parentais e suas implicações na vida do homem contemporâneo, faz-se necessário conhecer a dinâmica interna da família, o que requer a retomada da história para compreender o caminho percorrido pela família até o momento atual, compreendendo o que mudou no interior da família com o surgimento da Modernidade e suas consequências no processo de criação dos filhos.

2.1 FAMÍLIA: UM CONSTRUTO SÓCIO-HISTÓRICO E SUAS TRANSFORMAÇÕES

A família, como primeira mediadora entre o homem e a cultura, constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo, que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem

humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais, como os cuidados com a infância; e particulares como a percepção e o valor da escola para uma determinada família. Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. É por meio dessas interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre os quais está a escola, que constitui um fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa.

Segundo Monteiro e Cardoso (2001), a necessidade de formação de tipos humanos exigidos pelo mercado de trabalho e pelo mercado consumidor determina, em certa medida, a forma a família como se organiza, a forma de criação e educação dos filhos, bem como a relação entre seus membros. Por essas razões, tanto no Brasil quanto na Europa, a família passa a assumir, ao longo da história, papéis diferenciados. Como efeito desse processo de transformação, as famílias contemporâneas mostram-se como uma síntese cultural, em que elementos da família colonial brasileira são ainda constitutivos da autorrepresentação das famílias atuais, conforme as autoras.

Essas diferentes composições familiares, independentes da classe social a que elas pertençam, acabam por provocar mudanças significativas tanto no comportamento das pessoas quanto no relacionamento entre pais e filhos, provenientes dos novos modelos vigentes na sociedade. Não se pode esquecer, contudo, de que as ideias dominantes de uma determinada época são as ideias das classes dominantes, segundo Marx (*Apud* Monteiro; Cardoso 2001). Uma maneira de se compreender a afirmação de Marx é remontar a história da família burguesa desde seu surgimento no século XVIII, na Europa, período marcado pela predominância da autoridade paterna, característica da sociedade patriarcal da época. Os estudos de Ariès (1981) ilustram bem como, na Europa, a partir do século XIV, as representações da família vão aos poucos se transformando, mas a representação de poder e autoridade continua sendo a figura masculina conforme mostram seus estudos iconográficos e historiográficos.

Monteiro e Cardoso (2001) afirmam que essa dinâmica histórica da redefinição dos papéis sociais do homem e da mulher, na constituição familiar moderna, possibilita a compreensão da fala de algumas mães entrevistadas pelas autoras durante pesquisa realizada com a temática: *Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Nas entrevistas, as mães atribuem, com frequência, importante papel da figura dos parceiros na educação dos filhos. Desse modo, a presença masculina pode ser compreendida de duas formas: ele, marido ou companheiro da mãe, pode representar tanto a predominância da autoridade masculina na família, logo, na educação dos filhos; quanto pode também representar as mudanças do papel social da mulher na família e na sociedade contemporânea, uma vez que ela, agora, além de cuidar dos filhos, trabalha fora.

Ainda segundo essas autoras, mesmo o homem tendo um papel simbólico mais representativo do que o da mulher, ao longo da história, esse fato não representa uma desautorização da mulher, na criação os filhos, conforme respostas obtidas na coleta de dados da referida pesquisa. Pelo contrário, o homem constitui-se como referência, ao lado da mulher, na criação e educação dos filhos.

Sobre o advento da família moderna centrada no primado do educacional, Donzelot (1986) chama atenção para duas linhas, nitidamente distintas, de promoção quanto à preocupação educacional. Por meio da revalorização das tarefas educativas, se estabelece, para a mulher burguesa, uma nova continuidade entre suas atividades familiares e suas atividades sociais. “Ela descobre um domínio de missão, abre para si um novo campo profissional na propagação das novas normas assistenciais e educacionais” (DONZELOT, 1986, p. 46), podendo ser, ao mesmo tempo, suporte de uma transmissão do patrimônio no interior da família e instrumento de irradiação cultural no exterior dela. Já a mulher do povo tem, por natureza, um trabalho antagônico com seu status materno, uma vez que, algumas vezes, ele representa uma necessidade, mas é sempre obstáculo à realização de sua função de guardiã do lar. Para a mulher do povo, “não se trata de irradiação: sua missão é, ao contrário, velar por uma retração social de seu marido e de seus filhos” (DONZELOT, 1986, p. 46).

Na sociedade contemporânea, o trabalho conjunto do pai e da mãe na criação e na educação dos filhos evidencia as mudanças não só do papel social da mulher, como a participação do homem, de forma concreta, nos assuntos familiares, considerados antes, obrigação da mulher. Assim, o companheiro ou esposo divide com a esposa as responsabilidades da casa e dos filhos. Neste contexto, faz-se necessário, tecer algumas considerações acerca da definição que o termo família assume, a partir dessas mudanças. Para

analisar essa instituição, Monteiro e Cardoso (2001) utilizaram, na pesquisa, feita sobre as famílias goianas, as definições de Poster (1979) e Szymanski (1995). Para este estudo interessa, especificamente, a primeira definição, por tratar-se de uma definição mais subjetiva.

Poster (1979) assim define o termo família:

[uma] estrutura emocional, com relativa autonomia, a qual constitui hierarquias de idade e sexo em formas psicológicas. A família é concebida como um sistema de objetos de amor. Os padrões de criação de filhos são teorizados como processo de interação, concentrando-se nos primeiros estágios de desenvolvimento (oral, anal e genital). Nessas interações, um padrão de autoridade é constituído pelos adultos, formando a base para as estratégias de criação dos filhos. Finalmente, pode ser discernido um padrão de identificação que consolida o vínculo entre os adultos e as crianças. Quando essas categorias são estudadas em detalhes, torna-se inteligível uma estrutura concreta sobre a família (POSTER, 1979, p. 173).

É possível notar, a partir desta citação, que a família é considerada uma instituição na qual as relações interpessoais são privilegiadas, dependendo delas, também, a qualidade da criação dos filhos. Poster evidencia, nessa definição, a importância dos vínculos entre os adultos e as crianças bem como os papéis atribuídos aos primeiros, ou seja, aos adultos, nas relações parentais, cabe a responsabilidade e a tarefa de criar os filhos.

De acordo com Poster (1979, p. 22), “a família é o segredo do indivíduo” e, é a partir dessa complexa relação emocional, que cada indivíduo aprende seu modo particular de sentir, ver e pensar o mundo a sua volta. Dessa forma, as relações familiares constituem a primeira instância responsável pelo desenvolvimento dos modos de subjetivação do sujeito. É nesse núcleo familiar que o indivíduo estabelece suas relações de afeto, amor e ódio. Suas primeiras experiências de satisfação e frustração são realizadas perante as mesmas pessoas que lhe consentirão ou proibirão manifestar suas reações diante do amor, do ódio, da satisfação e da frustração. É na família que o indivíduo realiza, durante a infância, seus primeiros contatos com a figura de autoridade e é, nesse ambiente, que ele se sente, ou não, amado e protegido.

Sobre a constituição familiar, Poster (1979) em *Teoria Crítica da Família*, em *Modelos de estrutura da família*, aborda quatro modelos de estrutura da família: a família burguesa de meados do século XIX; a família aristocrática dos séculos XVI e XVII; a família camponesa dos séculos XVI e XVII; e a família da classe trabalhadora do início da revolução industrial.

[...] a teoria crítica será usada para gerar quatro modelos de estrutura da família. Os quatro modelos são a família burguesa de meados do século XIX, a família aristocrática dos séculos XVI e XVII, a família camponesa dos séculos XVI e XVII e a família da classe trabalhadora do início da revolução industrial. Esses modelos foram selecionados porque contribuem melhor do que quaisquer outros para se compreender a situação da família de hoje. Os quatro modelos são também apresentados aqui porque ilustram o uso que pode ser dado à teoria crítica da família. Outros modelos poderiam ser igualmente desenvolvidos, baseados, por exemplo, em diferenças étnicas. Mas estes não serviriam tão bem para elucidar as questões fundamentais do destino reservado à família hodierna (POSTER, 1979, p.185).

O autor esclarece que os dados utilizados na descrição dos quatro modelos provêm, primordialmente, da história da família europeia. Segundo Poster (1979), o argumento usado pressupõe que a família moderna nasceu no seio da burguesia da Europa por volta de 1750.

O primeiro modelo de estrutura familiar é o da *família burguesa* que surge como estrutura dominante na sociedade capitalista do século XX. Desde o final da Idade Média e começos da Renascença até meados do século XVII, ela não é essencialmente diferente das formas familiares contemporâneas. O planejamento familiar em grande escala começou nesse grupo.

O casamento burguês vinculava o casal para sempre e os interesses sociais e financeiros predominavam nessa união. Na medida em que chegava o fim do século XIX, o amor romântico passou a ser a razão para os casamentos. Nas relações familiares burguesas, o marido era a autoridade dominante sobre a família e a sustentava com o trabalho na fábrica ou no mercado. A esposa era considerada menos racional e menos capaz, responsável exclusivamente pelo lar, com ajuda de criadas, quando o status social do marido permitia. O marido era considerado um ser livre, autônomo de quem a esposa era dependente. O principal interesse da esposa, durante boa parte do casamento concentrava-se nos filhos. Era quem os criava com o máximo de atenção, pois para a família burguesa, os filhos eram importantes para os pais.

A intimidade e profundidade emocional caracterizavam as relações entre os pais e filhos; não tinham só que zelar pela sobrevivência deles, mas treiná-los para um lugar respeitável na sociedade, por isso, as mulheres burguesas estavam sempre confinadas em casa, cuidando do marido, criando e educando seus filhos, deixando de lado as transformações políticas e econômicas que aconteciam em sua volta, conforme Poster (1979).

As relações internas da família burguesa era um microcosmo privado, um santuário onde nenhum estranho entrava. O tom hostil do capitalismo competitivo definiu a família

como um oposto negativo, um lugar de relações íntimas, afetuosas, cordiais e emotivas. A loja era o lugar da razão e da ação, e o lar lugar do sentimento. Dessa forma, a família passa a ser representada como o lugar de lazer, tranquilidade, paz, visto pelo ideal do refúgio solidário em oposição ao mundo sem coração (Poster, 1979; Lash, 1991).

O segredo da estrutura familiar burguesa, na concepção de Poster (1979), jogou com os sentimentos intensos de amor e ódio que a criança experimentava por seu corpo e por seus pais, fazendo com que as regras parentais fossem internalizadas com base nos dois sentimentos. Desse modo, a família gerou um burguês “autônomo”, um cidadão moderno que estava automotivado para enfrentar o mundo competitivo, tomar decisões e adquirir capital. A estrutura emocional da família burguesa ajuda a explicar como a estrutura psíquica pode ser implantada e que o indivíduo pode agir de acordo com sua própria autoridade. Esse novo nível de “individualização” é, segundo Poster (1979), revelado com a ajuda de Freud.

Segundo Lash (1991), o narcisismo individual resultou da violação capitalista daquilo que a família burguesa tradicionalmente quis preservar: o espaço do privado como o refúgio no mundo impessoal. Por outro lado, a cultura narcisista, fundada pela modernidade, passou a justificar os indivíduos que agem por interesses privados, muitas vezes, às custas do cerceamento dos interesses dos outros. Para Lash (1991), os mesmos aspectos que fizeram com que a privacidade e a família fossem consideradas refúgios seguros contra o mundo, também tornaram cada vez mais difícil a manutenção de seu isolamento.

O segundo modelo de estrutura de família, analisado por Poster (1979), é extraído da *aristocracia* europeia. Os aristocratas consideravam-se parte de uma rede de parentesco ou linhagem cuja preservação era de suprema importância. A composição da casa nobre não era estável. As relações entre os membros da casa eram extremamente hierárquicas e os papéis rígidos e fixados pelas tradições.

O casamento era um ato político da mais alta ordem e pouco tinha a ver com amor. O destino da linhagem dependia de casamentos que mantivessem as propriedades da família. A vida cotidiana em famílias aristocráticas era uma roda viva de trocas públicas, cujo centro não era a unidade conjugal, mas o status da casa. “Em geral, a atitude da nobreza era que as mulheres eram criaturas tão sexuais quanto os homens e que amor e sexo não eram assuntos privados nem secretos” (Poster, 1979, p. 197)

A autoridade da casa era organizada hierarquicamente. As crianças estavam nas mãos de criados, desde o momento do nascimento. Pais e mães raramente se preocupavam com os

filhos, principalmente, nos primeiros anos de formação. “As crianças eram consideradas pequenos animais, não objetos de amor e afeição” (Poster, 1979, p. 198), o que mostra um acentuado contraste em relação à burguesia do século XIX.

O principal interesse na estrutura da família aristocrática deriva de uma diferença radical das estruturas subsequentes. A mãe representava mais uma aliança política do que uma conquista de amor romântico, o que equivale dizer que não tem a mesma simbologia que a mãe burguesa. Para Poster (1979), não é possível maior detalhamento sobre a estrutura da família aristocrática devido à escassez de provas. Mesmo assim, de acordo com este autor, é possível que essas famílias atribuíssem pouco valor à privacidade, à domesticidade, aos cuidados maternos, ao amor romântico e às relações íntimas com as crianças. A vida emocional das crianças girava em torno de várias figuras adultas e não em torno dos pais.

A terceira estrutura familiar é a *camponesa* que incluía desde os meeiros e trabalhadores diaristas até aos agricultores independentes. Para seu estudo, foi tomado como base o campesinato que vivia em aldeias. Os camponeses viviam muito próximos a outros aldeões e a família – pais e filhos – não era um grupo social particularmente significativo. A sobrevivência não era possível no nível da unidade familiar porque os laços de dependência com a aldeia eram muito fortes. A aldeia era a unidade básica da vida camponesa no começo do período moderno e não a família conjugal.

Os estudos de Poster (1979) mostram que a autoridade social nesse modelo familiar, não era o pai da casa, mas a própria aldeia. Os casamentos, as relações entre marido e mulher, entre pais e filhos, tudo era de conhecimento dos aldeões a quem cabiam todas as sanções.

Nesse modelo familiar, o trabalho das mulheres, que trabalhavam arduamente por longas horas, era de importância vital para a sobrevivência da família e da comunidade: cozinham, cuidavam dos filhos, dos animais domésticos dentre outras funções.

Com a intenção de reforçar a autoridade patriarcal, a partir do século XVI, na Inglaterra, o Estado interveio nos casamentos com a intenção de reforçar a autoridade patriarcal. Com isso os direitos dos pais sobre os filhos aumentaram significativamente.

A família conjugal não era um espaço privilegiado e privado, mas ligado às redes de sociabilidade. As crianças não eram possuídas e controladas pelos pais camponeses, como era pelos pais burgueses no período moderno, “no âmbito da família conjugal, as crianças não eram consideradas o centro da vida. Não eram criadas pelos pais com devota atenção nem por eles modelados para a perfeição moral” (POSTER, 1979, p. 205). Os historiadores da infância

lamentavam a indiferença do camponês em relação aos filhos que eram abandonados o dia inteiro devido o fato de a mãe estar no campo trabalhando.

Outro fato que diferencia a criança camponesa do século XIX da criança burguesa, na concepção de Poster (1979), é o fato de que entre os sete e dez anos de idade, a criança camponesa era mandada para a casa de outro camponês para um período de aprendizagem. Devido às várias fontes de identificações, a criança camponesa não era preparada para enfrentar o mundo sozinha, nem para tomar decisões de forma autônoma.

O quarto modelo da estrutura da família, a da *classe trabalhadora* sofreu várias transformações em um período de menos de dois séculos, como aponta o autor. Durante o período inicial da industrialização, toda a família tinha de trabalhar para garantir a subsistência, inclusive as crianças que, em muitos casos, trabalharam com os pais. A relação entre homens e mulheres, na família, tendia a subverter os padrões patriarcais, já que as mulheres ganhavam dinheiro fora de casa e realizavam os afazeres domésticos.

Os filhos das famílias da classe trabalhadora, na primeira metade do século XIX, eram criados de maneira informal, sem a constante atenção e fiscalização da mãe, o que não se assemelha em nada com o modo da burguesia. Os filhos proletários eram criados pela rua, não pela família. As crianças eram deixadas sozinhas grande parte do tempo, com vizinhas ou parentes.

Se comparadas às crianças burguesas, as proletárias tinham uma rede muito mais ampla de adultos. Quanto ao padrão de autoridade e de amor enfrentado pelas crianças da classe trabalhadora, esse se assemelha mais à comunidade dos camponeses do que à família privada burguesa.

Diante desses quatro modelos de estrutura familiar, torna-se possível analisar o período contemporâneo. Segundo Poster (1979), os “desenvolvimentos recentes no capitalismo avançado provocaram uma fusão entre a antiga classe fabril e o novo proletariado” (POSTER, 1979, p. 216). Um verdadeiro padrão burguês, o pai torna-se o detentor dos meios de produção, que transmitirá aos filhos.

Nesse novo contexto, a família passa por mudanças provocadas por certas necessidades da economia capitalista, tais como o consumismo, os padrões sexuais, o movimento das mulheres, a elevação das taxas de divórcio. Desse ponto, pode-se perguntar se a estrutura de família burguesa do século XIX ainda persiste. A privacidade e o isolamento da unidade familiar continuam talvez em grau maior.

Se no século XIX, a mulher era a única responsável pela tranquilidade doméstica e pelos cuidados com os filhos, na família contemporânea, essas são, cada vez mais, consideradas tarefas para ambos os cônjuges.

Em relação aos casamentos, no século XIX, houve uma elevação no índice de divórcio, na estrutura familiar burguesa, provocada pelas relações extraconjugais dos parceiros que demonstravam pouco interesse em viverem fiéis pela vida inteira, conforme Poster (1979). Em contrapartida, nos Estados Unidos, como constata os estudos desse mesmo autor, o número de casamentos aumentou, assim como o índice de divorciados, que se casaram novamente, levados pela ideologia dos “felizes para sempre”. As pessoas buscam fora das relações coisificadas e utilitárias do trabalho, a realização emocional plena, considerada como o único caminho para o que continua sendo a família. O amor romântico é, mais do nunca, a única base legítima para o casamento e a autoridade exclusiva dos pais sobre os filhos continua sendo o ideal social, embora o Estado intervenha para refrear os excessos parentais.

Maridos e mulheres do século XIX não ocultavam os problemas emocionais entre quatro paredes, como faziam seus predecessores a fim de manterem a harmonia e respeitabilidade no casamento. As crianças, nessa época, deviam buscar suas fontes de identificação na estreita relação entre um homem e uma mulher, de quem devem obter satisfação de todas as suas necessidades de amor, proteção, cuidado, alimentação e educação.

2.1.1 O Sentimento de família, de infância e a escolarização

O pesquisador francês Philippe Ariès é considerado o precursor da história da infância, pois foi por meio de seus estudos que surgem os primeiros trabalhos apontando para o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII. As transformações ocorridas durante esses séculos marcaram o rompimento com o modelo de família da Idade Média, engendrando o início da família moderna e conseqüentemente com um sentimento novo: o sentimento de família.

... seria vão contestar a existência de uma vida familiar na Idade Média. Mas a família subsistia no silêncio, não despertava um sentimento suficiente forte para

inspirar poetas e artistas. Devemos atribuir a esse longo silêncio uma significação importante: não se conferia um valor suficiente à família. Da mesma forma, devemos reconhecer a importância do florescimento iconográfico que a partir do século XV, e, sobretudo XVI, sucedeu a esse longo período de obscuridade: o nascimento e o desenvolvimento do sentimento de família. Daí em diante, a família não é apenas vivida discretamente, mas é reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção. (ARIÈS, 1981, p. 152).

Em sua obra *História Social da Criança e da Família*, Ariès (1981) afirma que o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura.

O sentimento de família e infância, até meados do século XV, segundo Ariès, era ausente na vida cotidiana das pessoas. A família, nessa época estava imersa numa realidade extremamente moral e social, e minimamente sentimental (ARIÈS, 1981).

Nas palavras de Ariès:

As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1981, p.10).

Neste sentido, a história da infância surge como possibilidade para muitas reflexões sobre a forma como se entende, atualmente, a concepção de criança.

Durante a Idade Média, o sentimento de família era desconhecido, o que agregava valor à época era a linhagem que ia além dos laços de sangue, abrangendo a todos os descendentes de um mesmo ancestral, não importando se essas pessoas coabitavam e se tinham intimidade. Família, neste contexto, se restringia ao grupo de pessoas que residiam juntos, às vezes mais de um casal com seus filhos que moravam na mesma residência, uma vez que nessa época, a intimidade que caracteriza a família moderna era ainda desconhecida do mundo.

Se em Ariès, no século XIV, percebe-se que a figura paterna continua sendo a figura central da família, nota-se também as marcas das grandes alterações em relação aos papéis sociais atribuídos à mulher e à criança. A mulher, primeiro, “surge como a dama do amor cortês ou a dona de casa” (ARIÈS, 1981, p. 197); depois, já no século XVI, o casal não é mais apenas o casal imaginário do amor cortês, pois a mulher burguesa e a família começam a

participar do trabalho e vivem perto do homem na sala ou nos campos, conforme esse autor. O que é mostrada, em telas, pelos artistas da época que representavam cenas do cotidiano familiar, era a preocupação com o surgimento da intimidade familiar, que até o momento era desconhecida. Essa preocupação com a intimidade acontece sincronicamente com desenvolvimento do sentimento de infância e com a preocupação de novo modelo de educação e criação dos filhos, quer no ambiente familiar ou fora dele, em consequência das mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas.

Essas representações do desenvolvimento do sentimento de família, da intimidade e da infância assinalam o surgimento também de uma nova forma de governar a família, a casa e a educação dos filhos, que demarca ainda mais a autoridade paterna.

As relações, cada vez mais afetivas entre pais e filhos e o desejo de não afastar-se deles, coincide com a proliferação gradativa das escolas, fatos que evidenciam a concentração da família em torno da criança. Vale destacar que essas transformações não ocorreram de forma imediata e nem em todas as famílias, já que as meninas só tiveram acesso à escola no final do século XVIII e início do XIX. Até então, continuavam aprendizes, ora em suas casas ora em casas de outras famílias, conforme o costume da época. “[...] Nossa civilização moderna, de base escolar, foi então definitivamente estabelecida. O tempo a consolidaria, prolongando e estendendo a escolaridade.” (ARIÈS, 1981, p. 160).

Quando os filhos, das famílias burguesas, completavam entre sete e nove anos idade, as famílias entregavam aos cuidados de outras famílias, nas quais serviam a casa com serviços domésticos, ao mesmo tempo em que eram aprendizes. No século XVI, era comum o serviço doméstico se confundir com a educação. Não havia limites entre a vida profissional e a privada. Assim, a educação da criança era constituída de forma contínua, ou seja, ao mesmo que se transmitia a bagagem do conhecimento e a experiência prática, era transmitido também o valor humano pela prática do serviço doméstico.

Era por meio do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir. A transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos, em toda parte onde se trabalhava, e também onde se jogava ou brincava, as crianças se misturavam aos adultos, dessa maneira elas aprendiam a viver, através do contato de cada dia (ARIÈS, 1981, p. 228).

Entretanto, de acordo com Ariès (1981), a partir do século XIV, já acontecia uma mudança lenta, mas profunda e quase imperceptível em relação aos sentimentos da família. O sentimento de amor materno não existia, segundo o autor, como uma referência à afetividade. A família era social e não sentimental. Segundo o autor, é difícil precisar quando e como começou esse movimento. Ele afirma que, desse momento em diante, as crianças não eram mais educadas na casa de outras famílias, mas na escola.

Esta mudança faz com que os pais se preocupem mais com a educação dos filhos, acompanhando-os mais de perto. Todavia, para que esse o sentimento de família e a aproximação dos filhos alcançasse a forma como ficou na Idade Moderna foi preciso também associá-los a um novo elemento: o sentimento de infância que segundo Ariès foi o principal agente de transformação que culminou para que o sentimento de família fosse despertado e reconhecido o lugar da criança na composição da família moderna.

Conforme Ariès (1981),

A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento de infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança. (...) O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola. (ARIÈS, 1981, p. 159).

Ao percorrer os caminhos da origem e organização social da família, Ariès (1981) mostra que até a Idade Média não havia divisão entre o mundo adulto e o infantil. Adultos e crianças conviviam juntos nos mesmos espaços sociais. No início do século XVII, os adultos modificam sua concepção da infância, concedendo-lhe uma atenção nova, não manifestada antes.

No caso da infância propriamente dita, a partir de relatos e textos dos séculos XII ao XVIII, o autor demonstra que as pessoas definiam a idade da criança como a primeira idade. É a infância que planta os dentes. Essa idade começa no nascimento e dura até os sete anos. Etimologicamente, a palavra infância vem do latim *in* (não) e *fans* (capacidade da fala). Nesta idade, aquele que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras. (ARIÈS, 1981, p. 36).

Nesta perspectiva, a infância seria caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos considerados como manifestações irracionais. Badinter (1985), em *A condição da criança antes de 1760*, mostra que alguns autores como, Platão, Descartes e Santo Agostinho, por exemplo, abordam a ausência da racionalidade. Visão que também é abordada por Ganebin (2005). Neste sentido, a infância se contrapõe à vida adulta, pois os comportamentos considerados racionais, ou providos da razão, seriam encontrados apenas no indivíduo adulto, o homem que pensa, raciocina e age, com capacidade para alterar o mundo que o cerca, capacidade que não seria conferida às crianças (BADINTER, 1985, p. 55 – 63).

Santo Agostinho é considerado como dos responsáveis pela ausência da imagem infantil, pois, por meio da teologia cristã, pregava a infância como algo dramático. Segundo ele, infância era: “... o mais forte testemunho de uma condenação lançada contra a totalidade dos homens, pois evidencia como a natureza humana corrompida se precipita para o mal”. (BADINTER, 1985, p.55)

Diante deste exposto, para Santo Agostinho, a criança representa o mal, o imperfeito, a natureza perversa e corrompida do homem. Nesta concepção, a criança é má por ser fruto da iniquidade e ter nascido do pecado original. Assim, a infância tem valor totalmente negativo, pensamento que prevalece até o fim do século XVII:

A infância não somente não tem nenhum valor, nem especificidades, como é o indício de nossa corrupção, o que nos condena e do que devemos nos livrar. A redenção passa, portanto, pela luta contra a infância, ou seja, a anulação de um estado negativo e corrompido” (BADINTER, 1985, p.56).

Descartes, de certa forma, reafirma a concepção de infância não como a ocasião do pecado, mas como fraqueza do espírito, um período da vida em que o conhecer e o entender estão sob dependência do corpo. Logo, “a criança não porta a razão, sendo assim desprovida do discernimento e dirigida pelas sensações”. (BADINTER, 1985, p.62). Sendo assim, a infância tem sentido e papel semelhantes em Descartes e em Santo Agostinho, na medida em que ambos a veem como algo que distancia o homem de Deus e da perfeição, ao afirmarem: “Erro ou pecado, a infância é um mal” (BADINTER, 1985, p. 63).

Para Badinter (1985), entre os séculos XVII e XVIII, a criança era tida um estorvo. O primeiro fato que denota essa rejeição é a recusa das mães na amamentação, que feita por amas leite; o outro são os três atos de abandono ocorridos: a entrega da criança à ama, logo que nascia; à governanta e ao preceptor (de volta da casa da ama, as crianças eram confiadas a

uma governanta até os sete anos e logo depois, os meninos eram entregues a um preceptor; por último a entrega ao internato, já que aos dez anos, a criança era afastada de casa para aperfeiçoar a educação, que no século XVII e, sobretudo no XVIII, seguia o mesmo ritual para as famílias burguesas ou aristocráticas.

Para Ariès (1985), foi necessário muito tempo para que o sentimento de infância fosse arraigado à mentalidade das pessoas. Depois de longo e cuidadoso estudo sobre a iconografia, a pedagogia e os jogos infantis, Ariès chegou à conclusão de que a concepção que os adultos tinham sobre a infância havia se modificado, concedendo à infância a atenção devida, o que ainda não garantia à criança um lugar privilegiado no seio familiar. Esta constatação confirmava a não existência do sentimento de infância na Idade Média, ou antes, dela.

Agamben (2005), ressalta que a infância é sentido e ambiente da experiência, deixando de ser um momento, uma etapa cronológica, para ser uma condição de possibilidades da existência humana. Esta passagem não significa um abandono da infância como a primeira idade, mas a ampliação desse sentido. Assim,

O mundo não é o que pensamos. A nossa história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância (AGAMBEN, 2005, p. 246).

A infância, vista por essa ótica, é o momento em que toda criança conhece o mundo por meio de suas experiências. Essa etapa não se resume ao período cronológico que determina como infância a faixa etária até por volta dos onze (11) anos, mas os momentos em que a criança conhece o mundo, suas relações com os outros; enfim, descobre o mundo que o rodeia, não pelo olhar do adulto, mas pelo seu próprio.

O surgimento do sentimento de infância, conforme Ariès (1985), é constituído por dois tipos de sentimentos: a) a paparicação, um sentimento despertado pela beleza, ingenuidade e graciosidade da criança, que a aproxima cada vez mais dos adultos. As brincadeiras das crianças são vistas como motivos de graça ou distração para os adultos; b) o sentimento de apego surgido, a partir do século XVII, é uma manifestação da sociedade contra a paparicação da criança que propõe separá-la do adulto para educá-la dentro de uma visão mais racional, nos costumes e na disciplina.

Ariès (1981) constata, na análise de composição da família moderna, que a criança é um dos elementos organizadores da nova forma familiar e que esse modelo “toux um novo

conjunto de atitudes em relação às crianças” (POSTER, 1979, p.12). “Nessa nova forma de organização, a família retira a criança do convívio social para o espaço familiar, tomando para si a tarefa de cuidar dela e educá-la” (MONTEIRO e CARDOSO, 2001, p. 101). Neste contexto, a criança passa a ser educada pela própria família, o que fez com que se despertasse um novo sentimento por ela.

Com o início da Idade Moderna, século XVII, conforme (Ariès, 1981), a aprendizagem social tradicional vai deixando de se realizar no convívio direto com os adultos: surge então a escola. Nesta perspectiva, o mesmo autor afirma que “a criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro” (Ariès, 1981, p. 270).

A partir do século XVIII a família começa a manter a sociedade longe de sua intimidade. Este fato é apontado como uma das maiores mudanças na vida cotidiana familiar. Desse momento em diante, começa a separação entre a vida mundana, a profissional e a vida privada, cada um com local apropriado. Isto equivale dizer que “a reorganização da casa e a reforma de costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e as crianças da qual se excluía os criados, os cliente e os amigos” (Ariès, 1981, p. 186).

Na modernidade, as crianças passam a ser objeto de interesse dos pais e a eles cabe a educação dos filhos afim de que se integrem e vençam na sociedade à qual pertencem. Assim, a família divide com a escola a responsabilidade de educação das crianças. “A família é um dos espaços privilegiados no processo de socialização dos sujeitos, uma vez que tende a ser o primeiro espaço responsável pela tarefa socializadora” (MONTEIRO e CARDOSO, 2001, p.103).

Rousseau, segundo Zadorosny (2005), é o representante do conceito moderno de infância, conceito este que foi em direção contrária à ideia da criança como adulto em miniatura sobre a qual discorre Ariès (1981). Para Rousseau, “a criança é um ser em condição única, à espera orientação, carinho e formação” (Zadorosny, 2005, p. 392) e que, por sua natureza boa, se bem instruído, será um futuro cidadão. É preciso salientar, neste momento, que para ser um cidadão, conforme Rousseau, a criança tem que antes passar por todas as etapas da infância para, só mais tarde, ser apresentada ao mundo das letras, ou seja, à escola.

A modernidade passa a ser o espaço de reconhecimento da infância enquanto fase singular e merecedora de atenção especial. Na visão rousseauniana, a criança é um ser cheio

de potencialidades e sentimentos nobres que “renova as esperanças da construção de um mundo mais humano, justo e igualitário” (Zadorosny, 2005, p. 392).

Partindo desse princípio, a educação assume, para as famílias modernas, um significado mais amplo, entendida como instrução, ensino, educação escolar, disciplina, princípios, e comportamento. Logo, nos limites desses significados, a responsabilidade de educar é dividida entre a família a escola. Preservar e cuidar das crianças seriam trabalhos realizados, exclusivamente, pelas mulheres. A infância passa a exigir uma educação de natureza social e moral e é atribuída à instituição escolar, por isso, a criança moderna ser denominada como escolar.

Outro fator que justifica o surgimento da escola está na necessidade da reorganização social capitalista, que decorrem das transformações ocorridas no processo de industrialização e urbanização do início do século XIX.

Para Brandão (2003):

Quando o fruto do trabalho acumula os bens que dividem o trabalho, a sociedade inventa a posse e o poder que separa os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais. A posse e o poder dividem também o saber entre os que sabem e os que não sabem. Dividem o trabalho de ensinar tipos de saber a tipos de sujeitos e criam, para seu uso, categorias de trabalhadores do saber e do ensino. É a partir daí que a educação aparece como *propriedade*, como *sistema* e como *escola* (BRANDÃO, 2003, p. 102, grifos do autor).

Portanto, com o surgimento da instituição escolar, a família passa a se reestruturar e a escola inicia um processo de ressignificação, integrando a função de educar a criança egressa do meio familiar, com vistas a complementar a formação moral e espiritual realizada pela família.

2.1.2 Os laços parentais e a inscrição simbólica dos filhos em nome do sucesso

As imposições sociais do sucesso, fruto da sociedade contemporânea e capitalista que se instaurou após a Revolução Industrial fez com que as famílias vissem na educação dos

filhos mais do que um direito, um investimento econômico, o que, aliás, também consta, mesmo que nas entrelinhas, na Constituição Federal⁸, como qualificação para o trabalho:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2013, p. 34).

O desejo do sucesso faz com que a busca do conhecimento se torne mais um negócio do que um direito. E nesse jogo simbólico de valores, realização pessoal e profissional, o conhecimento acaba por tornar-se um produto exposto e vendido fazendo com que o aluno seja visto como um cliente e a escola, uma empresa. Como toda empresa só prospera se tiver lucros, os pais investem na educação dos filhos como quem investe em um fundo rentável a médio ou longo prazo.

O neoliberalismo ao adaptar o sistema de educação a esse novo contexto da organização do trabalho mais "flexível", enfraquece "tudo o que faz contrapeso ao poder do capital" (Laval, 2004, p. 14). Dessa forma, a escola neoliberal passa a transformar a educação de um dever do Estado em um dever da família, ou seja, da esfera pública e coletiva para a esfera privada e individual. Nesse novo modelo escolar e educativo, a escola está sujeita à razão econômica.

Hoje, mais que garantir a realização profissional, o saber precisa garantir o futuro estável social e financeiro de quem estuda. Para que esse sucesso seja garantido, os pais de classe média investem, desde cedo, na carreira profissional dos filhos que, na maioria das vezes, realizam o sonho dos primeiros e quase nunca o desejo dos últimos. Mais que a realização dos filhos, o sucesso deles corresponde aos sonhos dos pais, que por um motivo ou outro, não conseguiram alcançar o sucesso profissional, buscam realização fazendo dos filhos, objeto do desejo.

Sobre esse desejo afirma Roure (2003),

em uma sociedade capitalista os sujeitos são movidos pela fantasia de completude e nesse sentido, os pais desejam para si mesmos e de forma consequente para seus filhos o "sucesso" e a "felicidade" e nessa divisão, não há dúvidas de que para

⁸ Constituição da República Federativa do Brasil. Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I - Da Educação. (Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília – 2013; p. 34)

atingir tal objetivo tem que se recorrer ao campo social e que, por sua vez, coloca a escola como uma espécie de espaço preparatório, contudo, atender a demanda social de “sucesso” e “felicidade”, sem reduzir o filho a um real lógico, terminado pelos discursos pedagógicos e científico, implica necessariamente na existência de um laço social que permita uma inscrição simbólica desta criança parte da família. (ROURE, 2003, p. 55-56)

Partindo dessas afirmações é possível observar que a criança, mesmo antes de seu nascimento, já possui um lugar simbólico que ela deve assumir no seio da família. Lugar esse marcado dentro de uma realidade discursiva na qual ela terá seu significante a partir do Outro, ou seja, o lugar que essa criança deverá assumir, na família e, principalmente, na sociedade, é determinado pelo Outro.

Nesse contexto, o sucesso escolar representa também o sucesso profissional e para que esse objetivo seja atingido, os pais de classe média, buscam uma escola de qualidade que ofereça uma formação que tenha como proposta trabalhar não só o conteúdo programático, mas principalmente, conhecimento. Uma escola que prepare o futuro profissional para o mercado de trabalho, pois afinal é esse o objetivo dos pais, preparar os filhos para serem competentes e se destacarem na profissão que escolherem. Assim, “a escola prepara para o ofício e o sucesso escolar parece sempre garantia de sucesso social e profissional” (LAVAL, 2004, p. 67).

A partir do exposto e das discussões feitas em torno da família, que passou por modificações visíveis, ao longo das últimas décadas, faz-se a pergunta: Afinal que mudanças ocorreram nas relações familiares na sociedade contemporânea?

2.1.3. A família contemporânea e o papel do sucesso no imaginário social

De acordo com Roure (2001), a inscrição da criança, como categoria, no discurso social, a partir do século XVII, deu-se essencialmente com o início dos discursos médico-científico e pedagógico, ambos constituídos pelas mudanças histórico-sociais decorrentes deste momento histórico. Nesse sentido, “a infância, tal como é compreendida hoje, é uma produção determinada pelas transformações dos sistemas político-econômico social e libidinal ocorridos, ao longo dos últimos séculos”. (ROURE, 2001, p.52). Este fato equivale dizer, de acordo com a autora, que representação oficial da infância, na sociedade moderna, encontra-se marcada pelos valores burgueses da liberdade e felicidade.

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo, em que discurso social legitima a infância, esse mesmo discurso acaba por recobri-la com o ideal social burguês de sucesso e de

felicidade que acaba por enquadrar a criança nesses ideais. Enquanto a família passa a comungar desses mesmos ideais, ou melhor, passa a esperar o sucesso do filho e, por acréscimo, a felicidade que vem junto ao sucesso social, decorrente do sucesso escolar.

A pesquisadora acrescenta,

Para a psicanálise, é a partir da forma como a criança se sente contada pelo Outro que adquire o sentimento de ter ou não um lugar. É também porque a criança tem uma função na vida fantasmática de seus pais e dos demais membros de uma família que todos eles facilitam ou dificultam a vida que a criança, sua descendência, possa efetuar na direção de uma evolução em seu próprio nome. Há um lugar onde os pais e os demais membros da família autorizam a criança a ocupar, uma posição, uma função lhe é concedida sem que ela saiba. É a partir desse lugar que ela é lançada como podendo ocupar no mundo um lugar com possibilidade de reconhecimento social. (ROURE, 2001, p.202)

Desse ponto de vista, parece que a família começa a apropriar-se do discurso social de sucesso do filho desde o seu nascimento, uma vez que “ao nascer, a criança é imediatamente inscrita pelos pais, numa cadeia de desejos, na qual lhe é assegurado um lugar marcado tanto pelos pais quanto pelos que a rodeiam.” (ROURE, 2001, p. 55).

Tal concepção faz com que a criança seja alvo do controle familiar ou do grupo social em que ela está inserida. A partir deste momento, ela começa a ser vista como indivíduo social, dentro da coletividade, e a família tem grande preocupação, principalmente com sua educação, pois esta representa o sucesso dos filhos, logo a realização pessoal também dos pais. Para Charlot (1979), a imagem da criança é,

portanto, a imagem elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que se procura identificar com o modelo criado por sua projeção. Compreende-se bem, portanto, que essa imagem evolua historicamente (CHARLOT, 1979, p.109).

Em outras palavras, fracassar não faz parte dos planos nem dos sonhos dos pais, pois o fracasso dos filhos representará o fracasso dos pais.

Cordié (1996), assim, significa o termo fracasso:

O fracasso, opondo-se ao sucesso, implica um julgamento de valor; ora, esse valor é função de um ideal. Um sujeito se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ele no decorrer de sua existência. Ele é, assim, o produto de suas identificações sucessivas, que formam a trama de seu ego. Esses ideais são, essencialmente,

aqueles de seu meio sociocultural e de sua família, ela mesma marcada pelos valores da sociedade à qual pertence (CORDIÉ, 1996, p. 20)

O ideal, além de ser ditado pelos valores da sociedade, pode também ser pelos valores da família, que são transmitidos de geração a geração. Ao sujeito cabe o direito de confortar-se ou opor-se a esses valores, apegando-se ou não aos valores que julga respeitáveis e que deseja adquirir. Nas sociedades ocidentais, o dinheiro, o sucesso, os bens materiais e o poder, que é resultado de tudo isso, “representam, no grau mais elevado, valores que todos sonham possuir” (CORDIÉ, 1996, p. 21).

O nascimento de um filho, para Freud, segundo Roure (2001, p. 208), é uma forma de renascimento do narcisismo, por ser um momento em que os pais realizam um reinvestimento em seu “eu”, por meio dos filhos, fazendo da imagem do filho, uma projeção de si mesmos, portanto, seu objeto de amor. No Texto *Em nome do amor*, Roure (1999), enfatiza:

E são esses pais que, ao funcionarem como suportes de identificação primária, fornecem aos filhos uma determinada imagem que suporta os sonhos e os desejos um dia abandonados em função das exigências de uma realidade que não lhes permitiu realização/satisfação (ROURE, 1999).

Ou seja, os pais querem ver nos filhos o sucesso que, por um motivo ou por outro, eles não alcançaram. Desse modo, “a criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e teme que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se” (CHARLOT, 1979, p.108).

Em relação ao desejo de sucesso e os laços parentais, Roure (2001) relata a experiência que teve em entrevistas realizadas com pais, nas quais lhe chamou atenção a recorrência do termo “estudar” no discurso dos pais como referência quando eram perguntados sobre as expectativas em relação ao futuro dos filhos. A partir dessas respostas, a pesquisadora percebeu como o discurso parental está impregnado do discurso pedagógico no que refere ao sucesso ou insucesso dos filhos.

Eis partes das respostas nas entrevistas:

Formar, emprego bom, família boa, filhos.

Estudo, formar, como as outras filhas, cuidar da vida.

Estude, forme e seja doutor.

Que escolha a profissão que ele queira, principalmente estudo.

O melhor, que estude, forme pra ser algo na vida.

Estudar é mais importante.

Que estude e faça o que a faça feliz, mas que estude.

O melhor, faça faculdade.

Que estude bastante e tenha um bom emprego.

Que ele estude, porque é a base de tudo.

(ROURE, 2003, p. 56-57)

A partir dessa amostra, pode-se perceber que o desejo dos pais e, em especial das mães, é, desde criança, o sucesso do filho, pois eles acreditam que em decorrente do sucesso, virá a felicidade. Prova desses desejos são os sonhos que eles cultivam de ver os filhos formados com médicos, advogados ou outras profissões que possibilitem ocupar um lugar social de destaque, ou seja, esperam de forma direta ou indireta, o reconhecimento social dos filhos. De certa forma, pode-se observar nas respostas dos pais o quanto o significativo sucesso está implícito no sonho dos pais, quando afirmam o desejo de ver o filho ocupando uma das profissões mencionadas.

Segundo Cordié (1996), desde cedo, a criança ouve a demanda que lhe vem dos pais: ela deve aprender, ser bem sucedida. Já na Pré-Escola, alguns pais já demonstram certas inquietudes quanto às performances intelectuais dos filhos e suas possibilidades de sucesso, fazendo até que pulem alguma etapa para avançar um ano, já pensando em prepará-los para futuros concursos. O sucesso da criança é o objeto de satisfação dos pais e ela percebe que deve responder a essas expectativas: boas notas, bons currículos são destinados ao prazer dos pais. A princípio, a criança pode até responder de forma dócil a toda essa demanda, mas futuramente, ela se confrontará com seu próprio desejo. “Além da demanda dos pais há a pressão social que exerce sobre todos e gera uma angústia surda que a criança tem dificuldade em identificar” (CORDIÉ, 1996, p.24).

Para Costa (1994 *apud* Roure 2003) “na contemporaneidade, o sucesso desempenha no imaginário social o papel de nada mais, nada menos que promotor de identidade pessoal” (ROURE, p. 59).

Afirma Costa,

A diluição do sujeito na moral do consumo e do mercado faz do sucesso uma das poucas condições de posse da admiração do outro. [...] A angústia do anonimato causa inveja do sucesso e avidez pela publicidade porque o sucesso é praticamente o único modelo de individualização deixado aos indivíduos (COSTA, 1994 *apud* Roure, 2003, p.59).

Nesta concepção, “ser alguém não parece mais ser um efeito de nome, mas o efeito da posse real de coisas” (CALLIGARIS, 1991, p.118). Segundo Bossa (2000, p. 54), “os laços sociais, nestes casos, são pautados por parâmetros absolutamente imaginários, pois o mercado oferece a promessa de que, ao adquirir esses bens, se estará adquirindo a felicidade, a completude, o que, como vimos, em termos do desejo humano, é impossível”.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que o sucesso faz com o sujeito seja reconhecido ou tenha admiração do outro conforme a posição social que ocupa, isso quer dizer que o indivíduo só é reconhecido como sujeito de acordo com o papel social que ocupa na sociedade. O sujeito só é sujeito e não um indivíduo pelo reconhecimento que vem do sucesso que tem tanto no plano pessoal quanto no profissional. O sujeito, que não alcança o sucesso esperado, se vê diminuído perante o outro. Na atual sociedade, os que ficam às margens do conhecimento se tornam refugio da sociedade; sem diploma, sem trabalho, sem dinheiro. Hoje, pode-se afirmar “que o fracasso escolar se tornou sinônimo de fracasso de vida” (CORDIÉ, 1996, p. 20).

Segundo Roure (2003), a questão torna-se mais complexa quando o sucesso social ou profissional é associado ao sucesso escolar, já que o discurso pedagógico coincide com o pensamento dos pais, o que quer dizer que para a escola e para a família o ideal de aluno é o inteligente, aquele que sobressai aos demais, que se enquadra nos padrões escolares. Novamente recorrendo à pesquisa feita, quando Roure (2003) perguntou “Quais são as características do seu filho?”, os pais responderam:

Inteligente, obediente.

Inteligente, estudioso.

Tudo. É inteligente, esperta.

Carinhosa, inteligente, curiosa.

Carinhosa, inteligente demais, independente.

Inteligente, facilidade para aprender, amoroso, carinhoso.

Bonito, inteligente, sabido.

Inteligente, carinhoso.

Inteligente, alegre.

Muito inteligente.

Bonita, alegre, inteligente.

(ROURE, 2003, p.60)

Embora apareçam vários adjetivos nas respostas, a presença do significante “inteligente” aparece com maior regularidade, o que possibilita perceber o entrelaçamento do discurso pedagógico e médico no discurso parental. A saber, o que frequentemente passa pelo imaginário dos pais e, também nota-se no discurso pedagógico da escola, é que se uma criança ou adolescente não consegue aprender algum conteúdo ensinado é porque tem ou está com algum “problema”, quer dizer, a dificuldade é vista como uma doença, o que leva a crer que a inteligência é um imperativo social, ou melhor, o sucesso chega para aqueles que são inteligentes. Mas, como atestar a inteligência de alguém? Ou o que é ser inteligente? O que é inteligência?

Sobre “inteligência”, Cordié (1996), em *“Os atrasados não existem”*: *Psicanálise de crianças com fracasso escolar*, apresenta algumas definições partindo de conceitos de dicionários e de autores que se interessaram pela questão. Eis alguns os conceitos:

- inteligência é a faculdade de conhecer, é a aptidão de compreender;
- é compreender as relações existentes entre os elementos de uma situação e o inventar o meio de chegar a seus fins;
- é o instrumento mais geral de sucesso e de eficácia;
- é o instrumento de abstração (Terman);
- é a faculdade de adaptação a situações novas (Piéron);
- é o instrumento de combinação e de síntese (Ebbinghaus- Carroll);

(CORDIÉ, 1996, p. 127)

Acrescenta a autora, etimologicamente, inteligência vem do latim “legere”, escolher (Quillet). A questão da escolha está bem no centro das operações intelectuais. Para Lacan (*apud* Cordié, 1996), “inter-legere” – “ler entre as linhas” – o entendimento se situa bem além das palavras e de seu sentido literal. Para ele, “ser inteligente é saber ler entre as linhas, entender o que é dito além das palavras” (CORDIÉ, 1996, p.128).

Cordié (1996) afirma que, em 1904, Binet já criticava a vagueza na apreciação da eficiência intelectual. Desse momento em diante, é criada uma série de provas chamadas de “escolas métricas de inteligência”, que servem de instrumento de avaliação da inteligência. Inicialmente, o resultado dessa avaliação foi chamado de “idade mental”, e refere-se a performance do sujeito avaliado de acordo com a sua idade. Essa medida foi, posteriormente, designada como “quociente de inteligência” – QI.

Segundo a autora, QI ou escala de Binet e Simon compara performances de uma criança à performance média das crianças da mesma idade. Portanto, QI é uma avaliação comparativa que diz se a criança está adiantada ou atrasada em relação à criança média, não uma medida de inteligência, e destaca os efeitos nocivos produzidos por tal discurso na prática escolar com base em sua utilização abusiva e pretensa cientificidade. Conforme Cordié (1996), essa medida “serve para avaliar, em um dado momento, as aquisições e as aquisições e condutas adaptativas de uma criança. Ora, essas condutas adaptativas não são função apenas da aquisição intelectual.” (CORDIÉ, 1996, p.110). Logo, tais condutas não devem ser avaliadas em função da aquisição intelectual, mas levando em conta uma diversidade e multiplicidade de fatores que podem dificultar a eficiência da aprendizagem.

É importante destacar que cabe a esses testes apenas a avaliação de operações consideradas escolares como a linguagem oral e escrita, a leitura e cálculos matemáticos. Desse modo, um QI considerado baixo informa que a criança ficou atrasada em relação às aquisições de ordem escolar comparada às crianças da mesma idade em uma determinada cultura. Já que “a constância do QI é uma falsa ideia ainda hoje propagada, pois ele não é constante, mas variável com o tempo” (CORDIÉ, 1996, p. 111).

Estas considerações permitem refletir sobre a qualidade ser inteligente, ressaltada pelos pais, significada pelos discursos médico e pedagógico, ligada ao estudar, formar e, por fim, ser bem sucedido.

O sucesso é desejado e esperado não só pelos pais, mas também pelos mestres, que são submetidos a um imperativo de sucesso. Seus alunos devem, no final, atingir, na maioria, a aprovação. O bom índice de aprovação traz o reconhecimento do mestre diante da hierarquia escolar, direção, inspeção e dos pais de alunos. Essa competitividade acaba por gerar certa angústia, manifestada em todos os níveis, principalmente, referente à criança que, nos anos iniciais, se questiona sobre a possibilidade de passar ou não de ano ou se terá todas as capacidades intelectuais que se julgava que tivesse. Tais julgamentos podem trazer sérias consequências para a criança, podendo, às vezes, ser fundamental para a continuidade dos estudos, como também modificar e até mesmo prejudicar as relações dela com a escola e com a família.

2.2 FAMÍLIA E SUCESSO ESCOLAR

2.2.1 O lugar que o sucesso ocupa na sociedade e na família contemporâneas

O sucesso escolar ocupa, na contemporaneidade, um lugar muito importante na vida das pessoas, sejam elas as crianças, os ensinantes, os governantes e, principalmente, os pais. Uma coisa é certa, é preciso ter sucesso na vida profissional e, por conseguinte, pessoal. É essa a razão maior do investimento financeiro que família faz na educação dos filhos.

Escolhendo carreiras promissoras e elitizadas, os pais tentam realizar-se na ascensão dos filhos. Desse modo, a educação já não é mais só o direito do cidadão, nem só obrigação dos pais e do Estado, mas uma forma de atestar o capital cultural dos filhos perante a sociedade, que lhes garantirá um lugar de destaque não só pessoal como econômico.

Partindo desse pressuposto, a escola perde seu caráter pedagógico e assume a condição de empresa: lugar onde os alunos são matriculados para adquirirem competências que lhes garantam sucesso profissional. Logo, a educação passa a ser um investimento financeiro dos pais, que esperam o retorno, após os filhos serem diplomados ou estarem aptos para o mercado de trabalho, já que o certificado de competência é o diploma.

Nas palavras de Laval (2004),

A qualificação certificada por um diploma dava, assim, ao Estado educador uma função de garantia, em última instância, do valor pessoal. Isso dava um poder às vezes muito grande aos veredictos escolares, o que a sociologia crítica de Pierre Bourdieu salientou abundantemente (LAVAL, 2004, p. 56).

Não é raro ver crianças que, desde muito pequenos, têm a agenda cheia de compromissos que, segundo os pais, são necessários para que elas (as crianças) se destaquem na futura profissão: são aulas de línguas estrangeiras, cursos de novas tecnologias e outras atividades extracurriculares. A saber, no mundo competitivo, só sobressaem aqueles que mais competências adquirirem, ao longo de sua formação, por isso “a escola é intimada a adaptar seus alunos aos comportamentos profissionais que lhes são reclamados mais tarde” (LAVAL, 2004, p. 60).

Assim sendo, quanto mais conhecimento e competências, esse sujeito adquirir, mais sucesso lhe será assegurado. Ao fim e o cabo, a intenção de formar homens capazes de tomar iniciativas, comandar e prosperar é o objetivo maior dos pais. Ao ingressar os filhos na escola,

cada vez mais cedo, ou seja, quanto mais nova a criança começar a frequentar a escola, mais oportunidades ela terá de alcançar o sucesso.

Se, segundo Cordié (1996), ser bem sucedido na escola é ter perspectiva de, futuramente, ter acesso ao consumo de bens, ter uma vida boa, ser considerado e respeitado; por outro lado, o fracasso escolar representa a renúncia a tudo isso: vida boa, respeito, bens, poder, ou seja, a criança que está em situação de fracasso escolar, quando pensa no futuro, evoca a imagem de que se tornará um mendigo, já que não atingiu nenhum desses valores. Para muitas crianças essa possibilidade é algo angustiante e que traz sofrimento, pois, se não tiverem sucesso na escola, nada pode esperar delas senão, o fracasso.

O fracasso escolar torna-se um peso social para essas crianças, uma vez que presa a uma rede de demandas, a criança se vê na impossibilidade de sustentar seu desejo de conhecimento e chega, até mesmo, a anulá-lo, isto é, a demanda é tamanha que acaba por esmagar o desejo de aprender.

Segundo Roure (2001), vive-se, hoje, “uma época em que o valor do sujeito é determinado não mais pelo lugar social de nascença, no qual o que valia era o ser, mas encontra-se do lado do ter e cujo traço principal é o individualismo” (ROURE, 2001, p. 196). Em princípio, um sujeito, para a psicanálise, constitui-se por duas vias: de um lado, as identificações simbólicas, representadas pelos valores, obrigações, tradições que cada um recebe de uma cultura étnica, nacional, familiar etc.; de outro, as identificações imaginárias, nas quais o sujeito esforça-se para coincidir com a imagem que poderia satisfazer, primeiro, aos pais e, depois, aos outros.

Para a pesquisadora, o sujeito moderno constitui-se muito mais pela via das identificações imaginárias do que pelas identificações simbólicas. Essa afirmação vem ao encontro do anseio dos pais pelo sucesso dos filhos, uma vez que esses são reconhecidos conforme a representação social que ocupam não só na sociedade, como também e, principalmente, para os pais. Não há dúvida que a criança é levada a ocupar vários lugares e, nesse sentido, ela pode valer para os que trouxeram ao mundo – pais, avós, tios – tanto como aquele ou aquela que cumprirá os sonhos e desejos não realizados sendo, portanto, remetida à história da família. Quando o desejo de sucesso e de ascensão social não acontece, o fracasso escolar se instaura.

A expectativa depositada pelos pais, nos filhos, quando se trata da ascensão social, que vem junto à econômica, é resultado do sucesso escolar, que esses alcançam ao longo da

trajetória escolar. Ser bem sucedido é ser sujeito de sucesso não só pessoal, mas principalmente, financeiramente.

E quando o sucesso dos filhos, tão esperado pela família, não é alcançado, o que acontece? Caso a criança ou adolescente não corresponda ao sistema de ideias presentes nessa sociedade fundada e sustentada pelos valores capitalistas, que lugar ela ocupará na família e na sociedade?

2.2.2 Quando o sucesso sai de cena e entra o fracasso escolar

Se na atualidade, o sucesso é considerado promotor de identidade pessoal, conforme Costa (1994), a questão segundo Roure (2003), torna-se mais complexa quando o sucesso social ou profissional é associado ao sucesso escolar. Neste caso, questiona a pesquisadora: “como ficará uma criança submetida pelos denominados ‘distúrbios de aprendizagem’ e submetida a um possível ‘fracasso escolar’?”(ROURE 2003, p. 59).

Diante de tal sintoma, os pais se veem entre o sentimento de culpa e a impotência frente às dificuldades dos filhos, o que acaba por frustrar seus ideais narcisistas em relação aos filhos que não corresponderam às suas expectativas, ou seja, não alcançaram o sucesso. Em face dessa situação, é comum, de acordo com Roure (2003), que alguns pais façam da imagem do filho antes considerado objeto de amor, objeto de agressão, já que agora se corporificou sob a imagem do fracasso, rompendo com a expectativa dos pais.

Ao descrever o amor moderno pelas crianças, Calligaris, à luz de Freud, assim explica o narcisismo dos pais, em relação aos filhos:

as amamos como ectoplasma de uma perfeição que os avatares da vida já nos recusaram. Delas, esperamos que nos ofereçam a imagem de uma plenitude e de uma felicidade que não é, e nunca foi, aliás, a nossa, mas graças à qual podemos amar a nós mesmos. Olhamos para elas como para uma foto de nossa infância onde queremos parecer felizes. E para isso as protegemos, cuidamos e satisfazemos. (CALLIGARIS, 1996, p. 216).

Sobre essa ruptura da relação especular, Roure (2003) chama atenção para “o quanto o atual imaginário social sobre a criança perfeita, afeta o reconhecimento daquele que é encarregado de enunciar o discurso parental” (Rosa, 2000 *apud* Roure 2003).

Segundo Roure (2003), não há como desconsiderar o tempo em que o discurso do sucesso e da perfeição transita o imaginário social e fato de o fracasso escolar vivido pelas crianças se tornar uma realidade cada vez mais insuportável para os pais. Partindo desse princípio e refletindo acerca da frustração dos pais ao se depararem com o insucesso dos filhos, é importante pensar como a criança ou o adolescente se vê diante desse sintoma, ao perceber que não correspondem ao ideal dos pais, uma vez que o fracasso do filho representa também o fracasso de um sonho dos pais.

O fracasso escolar pode ser compreendido como lugar sintomático de respostas ao Outro anônimo que coloca as crianças na posição de objetos de gozo (Roure, 2003). Conforme a pesquisadora, esta problemática parece funcionar como índice de sintoma social na medida em que funciona como uma resposta a um discurso dominante no qual o sucesso escolar é nomeado como sinônimo de reconhecimento social. “No entanto, não se pode ter a ilusão de que elas venham a atender a todas as demandas sociais, educacionais e familiares. Algo vai escapar e ela vai constituir-se como desejante, como diferente em relação aos ideais” (BOSSA, 2002, p.54).

De acordo com Bossa (2002), a educação é de suma importância para a entrada da criança na cultura, para que haja a continuação da transmissão do saber cultural, até mesmo os limites e exigências impostos pela escola são necessários, uma vez que não há como escapar das renúncias impostas pela civilização. Para esta autora, educar sem proibições não possibilitaria à criança o acesso ao gozo, assim como sem interdição não poderia instaurar-se o desejo. Ainda segundo Bossa (2002), “não se pode esperar uma educação perfeita, um controle total da criança, pois haverá algum fracasso, uma impossibilidade de realização” (BOSSA, 2002, p.54).

Contraopondo-se ao discurso ancorado no acesso aos bens de consumo, o discurso psicanalítico, vai na direção oposta aos ideais, ao mercado dos bens, à ideia de felicidade plena e satisfação absoluta, pois a ética psicanalítica não reconhece a possibilidade dessa completude.

O mundo moderno, ao postular a criança ideal, acabou por negar as diferenças e, por consequência nega a subjetividade de toda criança que não corresponda a esse ideal,

provocando, dessa forma, uma segregação no seio da própria infância: de um lado, as crianças supostamente ideais, vistas como puro objeto de desejo parental e social, quer dizer, o modelo ideal de criança tanto para a família quanto para a sociedade; de outro lado, as “crianças-problema que insistem em existir e apontar a ilusão do mundo ideal criado pelo homem moderno” (BOSSA, 2002, p.54).

Cordié (1996) afirma que não é somente a exigência da sociedade moderna a causa dos distúrbios ou problemática escolar, como frequentemente se pensa, a causa também estaria em um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são os valores que predominam na sociedade. “A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um” (CORDIÉ, 1996, p. 17).

Partindo das afirmações de Cordié, surgem os seguintes questionamentos: O que acontece quando os desejos e sonhos dos pais não são realizados? Que consequências o fracasso escolar pode trazer às famílias? Que mudança acontece nas relações familiares em que o insucesso toma o lugar do sucesso?

2.2.3 Os efeitos que o fracasso escolar produz na família

A concepção de sociedade, sobretudo da contemporânea, modela os modos de pensar, comportar, sentir e até relacionar das pessoas. Nesta sociedade, o conceito e o papel da escola para a família podem ser entendidos como resultado da cultura, ou seja, dos modos de pensar, compreender e vivenciar as relações nos contextos familiares. A forma mais visível dessa modelagem é principalmente, quando o que está em jogo é o futuro dos filhos, isto é, a carreira profissional, o sucesso pessoal. Nesse sentido, Roure (2003) salienta que “o ato de educar deve ser compreendido como laço social, ponto de enodamento, operando pela via de um saber social mediado pelo discurso parental” (ROURE 2003, p. 64).

Neste contexto, a relação entre pais e filhos acaba, muitas vezes, gerando alguns impasses: por um lado os pais, desejosos que os seus filhos sejam reconhecidos pela sociedade como um indivíduo competente, de sucesso, investem na educação dos filhos; de outro lado, os filhos desejam, na maioria das vezes por subordinação, satisfazer às

expectativas dos pais. Isto dito de outro modo, parece existir certo consenso, na família, no que se refere à necessidade de sucesso escolar: a família investe, acompanha e, em contrapartida, o filho prospera, se destaca na escola para, futuramente, ocupar o lugar que lhe é de direito na sociedade. O lugar que os pais idealizaram para eles em suas representações.

2.2.4 A família e os filhos diante do fracasso escolar

A família investe a vida toda na formação dos filhos, pensando que eles não fracassarão. Mas e se ele fracassa, que efeito esse insucesso produz na família? Como lidar com o fracasso dos filhos, quando se espera o sucesso?

Uma vez o fracasso escolar instaurado, no seio da família, instaura também um enorme mal estar, pois segundo Roure (2003),

Com certeza, não há como desconsiderar o tempo que vivemos _ marcado pela ênfase ao sucesso e a perfeição _ e o fato de o fracasso escolar, vivenciado por nossas crianças, se tornar cada vez mais insuportável tanto para os pais quanto para a sociedade de forma geral (ROURE, 2003, p. 59).

Ademais, toda esperança dos pais foi depositada no filho para que ele pudesse ser um sujeito de sucesso: estudou nas melhores escolas, teve acesso à cultura, houve todo um investimento financeiro para que ele alcançasse o sucesso. É importante frisar que ao falar em investimentos financeiros, escolas particulares, refere-se, nesse momento, às famílias de classe média ou alta.

Nas hipóteses levantadas e discutidas, anteriormente, não foi falado sobre as reações familiares quando se deparam com o fracasso escolar dos filhos, porém é de fundamental importância compreender que tais reações são determinantes no processo e evolução desse distúrbio. Do ponto de vista etimológico, a palavra distúrbio pode ser traduzida como anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural, porém, neste estudo, é entendido como as várias formas de comportamentos reativos manifestados pela criança ou pelo adolescente frente às dificuldades para aprender. É por meio “da evolução do distúrbio que será avaliada a intricação dos determinismos e sua interação” (CORDIÉ, 1996, p.34), pois

conforme a autora, alguns tipos de comportamentos dos pais são apenas a tradução dos problemas inconsciente da relação entre pais e filhos.

Diante uma situação de fracasso escolar dos filhos, os pais podem apresentar diferentes comportamentos, dentre os quais a autora destaca dois mais frequentes.

O primeiro comportamento é a desaprovação. A decepção, a desaprovação ou a cólera demonstrada pelos pais, em relação aos maus resultados da criança na escola, podem ser vistas por ela como uma condenação, que é entendida como a retirada de amor, isto é, para a criança que fracassa, a reação dos pais é vista como uma prova de que não é mais amada por eles.

O mais grave ainda é que, esse sentimento de retirada de amor gera, segundo a autora, um estado depressivo na criança cujas manifestações são frequentemente somáticas, ou seja, a criança fica doente, não apresenta apenas um mal estar, mas doenças verdadeiramente ditas, como anginas repetidas, distúrbios intestinais e do sono.

Assim, a criança se afasta da escola, provoca inquietações nos pais o que acaba por garantir à criança, o amor deles. Esse estado regressivo leva à doença, e a falta à escola que ocorre faz com que o atraso adquirido se agrave. Diante desses acontecimentos, quando a criança retorna às aulas, depara-se com dificuldades maiores ainda. Com isso, ela sente-se estranha ao ambiente, aos colegas, ignora o que aconteceu no período de afastamento, fato que acaba por reforçar mais o sentimento de exclusão, já sentido antes.

O segundo comportamento que a pesquisadora discute é a indiferença. Conforme Cordié (1996), quando os pais não demonstram preocupação de forma alguma ou manifestam desinteresse pelos resultados dos filhos na escola, a criança pode ver essas atitudes também como falta de amor.

Este é o caso, às vezes, dos pais separados que, para continuarem sendo vistos pelos filhos como genitores *gentis* que nunca se irritam ou ficam bravos por medo de perder o amor dos filhos, ignoram o que se passa na escola. Cada um teme ser taxado de severo ou exigente demais em relação aos estudos dos filhos e acaba empurrando um para o outro a responsabilidade de olhar as tarefas de casa ou de assinar o boletim.

Todavia essa condescendência pode fazer com que a criança multiplique os fracassos para provocar a reação dos pais, ou seja, para chamar atenção dos pais. Em muitos casos, um simples ajuste entre o relacionamento entre pais e filhos pôr fim ao fracasso.

Para Cordié (1996), essa ausência de interesse pelos resultados escolares, sejam eles bons ou ruins, pode estar ligada ao modelo cultural dos pais, como também a falta de investimento intelectual e de projetos de sucesso para o filho podem ser resultado da má apreensão das exigências sociais do meio, de uma má informação das famílias que se encontram em dificuldades materiais. Nesse contexto, a criança não é de forma alguma perturbada nem culpabilizada pela sua situação de fracasso escolar, ao contrário, essa situação passa a representar para ela a continuidade, uma adequação ao seu meio de origem. Diante dessa situação, a criança pode, inclusive, apropriar-se desse fracasso e fazer dele a bandeira de sua revolta, de suas reivindicações contra uma sociedade que ela acusa de incompreensão e de rejeição.

Diante do exposto, é possível perceber que tanto na visão de Cordié (1996), quanto de Fernández (2001) e Bossa (2002), para compreender o fracasso escolar como sintoma, é necessário pensar nas relações da criança ou adolescente que apresenta o sintoma, a começar pelas familiares, que segundo as pesquisadoras, são o ambiente propício para que ele (sintoma), além de se desenvolver, se instalar.

O sintoma fracasso escolar pode ser manifestado como resposta de alguma situação na qual os sujeitos estão envolvidos e quando esses não se sentem compreendidos ou notados, sentem-se menos amados pela família, por motivos variados que, não sendo notados, começam a desenvolver o sintoma como reação àquilo que eles entendem como falta de amor. Essa mesma falta de amor, que julgam existir, provoca, nesses sujeitos, reações adversas na tentativa de chamar a atenção tanto na escola quanto dos pais, e quando não têm respostas para essa não atenção, a única forma de ser notado é, muitas vezes, fracassar, como enfatiza Cordié (1996).

Em *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*, Cordié (1996), descreve estudos feitos com crianças que experienciaram situações difíceis de abandono de suas turmas escolares, que frequentaram classes de recuperação, ou seja, que permaneceram, de qualquer forma atrasados, sendo, portanto rotulados de fracassados. A pesquisadora, mostra nesses estudos, o quanto essa situação gera sofrimento psíquico não só para a criança ou adolescente acometido por tal sintoma, mas também para família.

Após revisar os fatores implicados e imbricados no fracasso escolar, tais como os aspectos socioculturais, os conflitos familiares, os sistemas pedagógicos, a deficiência intelectual, a autora constata que nenhum desses fatores, por si mesmos, é suficiente para explicar o fracasso escolar, fato ela reitera no final do livro “Este livro não satisfará aqueles

que esperam descobrir as causas reais do fracasso escolar, assim como os remédios apropriados...” (CORDIÉ, 1996, p. 209).

2.3 A EDUCAÇÃO PARA A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA: INVESTIMENTO NA CONQUISTA DO SUCESSO ESCOLAR

Neste item, pretendeu-se apreender a valoração da educação para a família contemporânea, bem como analisar as concepções de fracasso escolar sob a visão da sociologia, da psicopedagogia e da psicanálise. Por isso, este item será organizado em dois momentos: primeiro, para discutir como a família contemporânea vê a educação, se como uma despesa ou um investimento; segundo para compreender as diferentes visões do fracasso escolar apresentadas pelos campos definidos para este estudo.

Hoje em dia, as teorias do capital humano são consideradas a doutrina dominante quando se fala em educação, isto porque essas teorias traduzem uma tendência real do capitalismo contemporâneo que, segundo Laval (2004) é “mobilizar saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores de reprodução e mercadorias” (Laval, 2004, p.25). Para os economistas, de modo geral, o capital humano é o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos. Conforme esta definição, capital humano refere-se às qualificações obtidas inicialmente, seja no sistema de formação ou na experiência profissional. Isto posto, o capital humano, seria a reunião das qualificações, dos conhecimentos, das competências e das características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico.

Conforme Laval (2004), a concepção de capital humano foi muito valorizada pelos organismos internacionais e entre governos do Ocidente, não só porque propunha estratégias de crescimento duradouro, mas por justificar as despesas com a educação não como gastos, mas investimento econômico, o único que tem valor, hoje em dia, aos olhos daqueles que têm poder de decisão.

Nos anos 1960, de acordo com Laval (2004), os trabalhos do economista americano, Edward F. Denison⁹ mostraram que o crescimento econômico estava ligado não só ao aumento quantitativo dos fatores de produção (capital e trabalho) como também à qualidade da mão de obra, qualidade essa que poderia vir da educação. A partir dessa relação surgiu a necessidade de se investir no capital humano. A percepção de capital humano, desse momento em diante, permitiu ver as despesas da educação de outra forma: colocando-a antes como investimento do que como consumo.

Visto por esse lado, o capital humano passa a ser uma forma de o indivíduo que possui conhecimento crescer ao longo de sua existência, aumentando assim, sua produtividade, sua renda e suas vantagens sociais. Esse princípio faz com que ao escolher a futura profissão, o estudante pense apenas no rendimento que a profissão lhe proporcionará. Na visão utilitarista da escolha da profissão, todos os esforços são dirigidos pela razão, isso quer dizer que o único objetivo é adquirir rendimentos monetários, além de garantir aceitabilidade social e sucesso pessoal.

A teoria do capital humano, ao contrário da equidade pretendida por instituições como a OCDE¹⁰ e o Banco Mundial, não é nada igualitária. Essa desigualdade é salientada por Gary Becker, um economista americano, ao afirmar que “os alunos dotados¹¹ aprendem rápido e, por custo limitado, acumulam um capital muito rentável, ao passo que os menos dotados penam para obter os diplomas cujo custo não será compensado pelos rendimentos futuros” (BECKER, *apud* LAVAL, p. 28). Segundo esse economista, os alunos dotados de menos capital humano, apresentam mais interesse em abandonar seus estudos e entrar mais rápido na vida profissional. Isso equivale a dizer que os alunos menos dotados, ou seja, aqueles que receberam menos investimento, se conseguirem diplomas, provavelmente, estes serão em cursos de menor prestígio social, o que também trará rendimentos mensais menores em relação àqueles que tiveram oportunidades de estudar em boas escolas, em outras palavras, tiveram maiores investimentos. “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 2001, p.40).

⁹ Edward F. Denison, *Why Growth Rates Differ? Postwar Experience in Nine Western Countries*, Brookings Institution, Washington D. C., 1967. Cf. Éric Delamotte, *Une introduction à la pensée économique en education*, PUF, Paris, 1998, p.99.

¹⁰ Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico. É uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França. A OCDE tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo.

¹¹ Nesta concepção, equivale aos investimentos educativos (financiamentos).

Desse ponto de vista, segundo Frigotto (2001), o processo educativo, sendo escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolver determinadas atitudes, transmitir um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade e de trabalho e, por consequência, de produção.

Partindo deste pressuposto,

o conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, consequentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2001, p.41).

Ainda que a correlação entre o investimento na formação e o nível de remuneração não seja tão simples como os economistas liberais querem mostrar, há de se pensar que a ideia da educação vista como investimento, hoje, atinge sucesso e é amplamente difundida. Tal concepção constitui atualmente, o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial, conforme as organizações econômicas e financeiras internacionais.

A universidade e a escola são atingidas por uma transformação que se verifica por meio de uma desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. A escola perde estabilidade e autonomia relativa, e vê o seu objetivo com a expansão pessoal ser substituído pelo da inserção profissional em meio a essa valorização exacerbada do econômico em detrimento dos demais valores. O economista Ernest Mandel¹² assim explicou a crise estudantil do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, como resultado dessa mudança,

Não é mais a produção de ‘homens honestos’, de burgueses cultos, quer dizer, de indivíduos aptos a julgar e a resolver dificuldades razoável e rigorosamente – o que correspondia às necessidades do capitalismo de livre concorrência -, mas sim a dos assalariados intelectualmente muito qualificados, que se tornou a tarefa do ensino superior na terceira idade do capitalismo (MANDEL, *apud* Laval, 2004, p.41).

Se por um lado a educação humanista buscava a formação de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas do homem, objetivando sua emancipação intelectual, idealizando um homem completo para o qual o trabalho não seria a única ocupação de sua vida; por outro

¹² Ernest Mandel, *Le troisième âge du capitalisme*, vol.2, 10/18, Paris, 1976, p. 94.

lado, a educação, em tempos do neoliberalismo, contrariamente, aspira à formação do assalariado, ou de modo geral, o trabalhador que reduz sua existência a utilizar seus conhecimentos na prática de uma profissão especializada ou atividade que considera socialmente útil.

Charlot (1979), em *A significação econômica e social da infância e a ideia de natureza infantil*, afirma que a criança é um ser socialmente dependente do adulto, constantemente submetido à sua autoridade e que o primeiro tipo de relação entre eles é o econômico. Segundo o autor, essa dependência financeira pode variar tanto para o adulto como para a criança, dependendo da classe social a que pertence. Ele explica que em uma família operária, a criança sobrecarrega tanto o orçamento familiar que os ganhos de toda família não é suficiente para supri-lo; em uma família abastada, ao contrário, um filho representa pouco gasto em relação às possibilidades financeiras da família. Ademais, o fato de que a criança não exerce atividade financeiramente rentável não tem o mesmo sentido em todas as classes sociais. Assim, para um adulto que tem em seu trabalho a única fonte de renda em casa, essa ausência de atividade profissional representa, primeiramente, uma falta de ganho direta; em segundo lugar, a desvalorização da criança aos olhos do adulto. Em contrapartida, para o adulto cuja atividade consiste em explorar um capital, o próprio crescimento da criança é visto como um tipo de capitalização.

Salienta Charlot (1979),

A educação da criança assume, então, o valor de um investimento a médio e a longo prazo: desenvolvendo sua personalidade, adquirindo conhecimentos, acumulando diplomas, a criança aumenta sua produtividade futura, de que se beneficiará o capital familiar (CHARLOT, 1979, p. 133).

Assim, é possível perceber que o filho do operário será, ante de tudo, um não produtor, ao passo que o filho do burguês, um futuro produtor. Partindo desse princípio, pode-se notar que desde a infância, a família burguesa, do exemplo, assim como as famílias contemporâneas veem na educação uma forma de investimento financeiro. Quanto mais conhecimento, diplomas, títulos, maior sucesso profissional, por conseguinte, mais sucesso pessoal e felicidade.

Com esse pensamento, os pais orientam, segundo Charlot (1979), a educação dos filhos em função de fins que são imanentes à sociedade em que vivem e à classe social a que pertencem. Para os pais, explica o autor, o problema da educação das crianças é, antes de

tudo, o de seu futuro, isto é, do de sua inserção profissional dentro da sociedade quanto ao resto, “a educação segue seu curso cotidiano e não oferece problema particular enquanto a criança não manifestar oposição sistemática aos pais e não se encontrar em posição de fracasso escolar” (CHARLOT, 1979, p. 27).

Partindo dessa afirmação, o autor observa que os pais se preocupam, em primeiro lugar, por aquilo que é o objeto real da educação atual: o futuro social e profissional dos filhos.

Diante de tal afirmação, uma interrogação se faz: Como explicar o fracasso escolar? Este é o assunto abordado a seguir.

2.3.1 O fracasso escolar: diferentes olhares, diferentes concepções

Segundo Tiballi (1998), a vertente que toma as patologias médico-psicológicas como referência para o fracasso escolar tomou novo impulso nas últimas décadas. Todavia as explicações vindas da Medicina e da Psicologia, ainda continuam “extraíndo o aluno da instituição escolar e nele buscando o entendimento clínico para o fracasso na escola” (TIBALLI, 1998, p. 56), salientando que essa explicação psicológica e patologizante para o fracasso escolar ainda permanece em debate e que de certo modo, imune às severas críticas que recebem.

Costa (1994), em *Fracasso escolar: diferença ou deficiência?*, afirma que o fracasso escolar é um problema atual e que, hoje, vem tomando conotação clínica, patológica, isto é, colocando o indivíduo que fracassa como alguém anormal, por apresentar rendimento e comportamento diferentes dos esperados pela escola. Acrescenta que para compreender esse problema é necessário recorrer à história, retomando a sua origem e que, apesar de amplamente discutido em teorias; na prática, essa discussão não chega à escola que continua apontando o problema do fracasso escolar para o indivíduo, considerando-o, a princípio, como portador de algum desvio ou anormalidade.

Segundo estudos de Costa (1994), a patologização do fracasso escolar, surgiu a partir do começo do século XX, na França, ocorrendo, ao mesmo tempo, iniciativas

semelhantes na Alemanha e na Bélgica, países em que a escolarização obrigatória é mais antiga.

Para esta autora, desde o fim do século XIX, a Medicina e a Psicologia, desenvolveram um sistema teórico em relação às dificuldades e o fracasso escolar, que consistia em buscar, nas características das crianças, as origens dos problemas que a escola colocava. Segundo médicos e psicólogos, o fracasso escolar era atribuído à fraqueza, debilidade, das capacidades intelectuais ou morais das crianças. Tomando emprestadas as terminologias da Medicina Mental da época, eles designavam estas crianças como anormais da escola primária, os atrasados.

Costa (1994), mostra que os trabalhos produzidos, nesse período, utilizavam principalmente duas categorias para rotular as crianças que tinham problemas na escola: 1ª) Os atrasados, defasados, ou débeis mentais (leves) – inaptos a acompanhar o nível de instrução das crianças de sua idade; 2ª) Os instáveis – incapazes de aceitar a disciplina escolar, devido à debilidade de suas capacidades morais.

Por mais de meio século, essas categorias continuaram as mesmas. Na época da Segunda Guerra Mundial, especialmente nos anos cinquenta, surgiu uma série de novas categorias, dentre as quais a noção de “inadaptação”, superando a noção de “anormalidade”. Mesmo assim, as velhas categorias continuaram sendo usadas. Só em 1905, com a Escala métrica da inteligência, criada pelo psicólogo Binet e o médico Simon, essas categorias passaram a ter sua medida, que padronizada, pretendia verificar o grau de inteligência de qualquer criança. Junto às descrições clínicas, as descrições baseadas na “psicometria” e na análise estatística, surgiram novos testes, mais modernos, deixando os testes de Binet e Simon ultrapassados.

Para Tiballi (1998), ao lado do debate que investigava o fracasso na escola tendo como foco a criança, outra discussão se faz, desta vez ampliando o debate para o âmbito social, tendo como objeto de estudo a escola e, por consequência, buscando outras explicações para o fracasso escolar. Deste ponto de vista, a escola foi considerada inadequada e impotente diante dos determinantes sociais, no que se refere ao cumprimento da tarefa de escolarizar a população. Assim, “o aluno deixou de ser o único responsável pelo seu próprio insucesso, sendo esta responsabilidade atribuída também à escola, cujo fracasso se comprovava através das altas taxas de reprovação, repetência e evasão escolar” (TIBALLI, 1998, p. 58).

Na concepção de Cordié (1996), o fracasso escolar é uma questão complexa, tem causas múltiplas e diversas: umas ligadas à própria estrutura do sujeito; outras dependem dos acontecimentos. O fato dessas causas se intrincarem e agirem umas sobre as outras faz com que o fenômeno não seja compreendido, o que faz com que cada um responsabilize ora o governo, a sociedade, ora a educação, os pais, pelo fracasso.

Costa (1994), afirma que o problema do fracasso escolar ainda é colocado no indivíduo, na cultura desviante. E como, segundo esta autora, o fracasso escolar é mais recorrente em crianças de classes populares e alunos da escola pública, consolidou-se a ideia de que crianças dessas classes apresentam déficits específicos ou generalizados e aprendizagem. Ao assinalar o problema na criança, observa-se que a escola ainda tem a concepção de que a criança fracassa, porque é portadora de algum desvio ou anormalidade e, na tentativa de resolvê-lo, busca-se soluções em tratamentos nas instituições especializadas ou em escolas com salas especiais.

Em *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*, Cordié (1996) afirma que a instrução laica e obrigatória foi estabelecida em 1880, por Jules Ferry, e é pouco provável que a noção de fracasso escolar tenha surgido durante os primeiros decênios que se seguiram. A mistura dos ricos e dos pobres, nos bancos escolares, prevista pela lei, a igualdade de chances para todos, a supressão das classes sociais, esteve longe de realizar. O fato de pertencer a uma classe social determinará, segundo esta autora, ainda por muito tempo, o limite do curso escolar. Somente as crianças da burguesia frequentavam o liceu, que era pago e permitia-lhes o acesso às carreiras liberais, essencialmente direito e medicina. Se a obrigatoriedade escolar era ditada por um ideal republicano cuja tarefa era, segundo Jules Ferry, construir a liberdade suprimindo as distinções de classes através da educação do povo, esse ideal, era a tradução jurídica de necessidades econômicas; a revolução industrial que estava se completando modificaria profundamente a paisagem social em que as máquinas substituiriam o homem e era necessário adaptar, adquirir outras competências, um saber diferente do trabalho manual.

A missão do professor primário, na França da III República, era formar cidadãos, transmitindo-lhes a moral republicana, ministrava um ensino prático e enciclopédico que seria referência para toda a sua vida. Só a uma classe privilegiada era reservada a possibilidade de prosseguir os estudos. A criança de classe média que se revelasse muito dotada, o professor primário solicitava uma bolsa e pleiteava, junto aos pais, a autorização para que ela

prosseguisse os estudos no colégio após receber o Certificado de Estudos, o que era para os pais um sacrifício, por isso o professor devia usar todo o seu prestígio para convencê-los.

Essa sociedade hierarquizada sobreviveu até o final do século XIX e início do século XX e nela cada um tinha seu lugar definido. A mudança da sociedade começada no final do século XIX, atualmente, prossegue em ritmo cada vez mais rápido. A sociedade sofreu transformações profundas e a nova ordem econômica exigia dos trabalhadores competências cada vez maiores, por isso, o desemprego agravou as dificuldades de inserção daqueles que não estudaram.

As crianças de todas as classes sociais, nesse momento, foram obrigadas a continuar os estudos até os dezesseis anos, todavia, essa obrigatoriedade não instaurou a igualdade de oportunidades. O ideal discursado por Jules Ferry se deslocou para a atualidade sem se realizar. Nesse contexto, o sucesso nos estudos não dependia só da qualidade do ensino, outros fatores contribuía para a incapacidade de alcançar o nível de escolaridade exigido, na época. Os velhos esquemas de transmissão da herança cultural foram invertidos pela acelerada transmissão social; provocando contradições entre as tradições familiares e os novos modos de vida. Esta discordância acabou provocando conflitos entre as gerações e, sendo, eles mesmos, fontes de fracasso escolar. Por outro lado, uma criança de origem modesta que atinge um sucesso muito grande, pode provocar, nos pais, a rejeição e até mesmo o desprezo; o que acarretará para esse sujeito vestígio para a vida toda, como: vergonha, desgostos e questionamentos sobre sua identidade, como será mostrado nas concepções a seguir.

2.2.2 O fracasso escolar na perspectiva sociológica

O debate acerca do fracasso escolar não é recente, de acordo com Patto (1999), em estudo sobre as origens da produção acadêmica a respeito do fracasso escolar o Brasil. A autora apresenta em, *A Produção do Fracasso Escolar – Histórias de Submissão e Rebelião*, a cronologia das principais teorias utilizadas para explicar tal problema. Este estudo permitiu-lhe localizar as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar nos princípios liberais da revolução burguesa que, “ao defender uma sociedade igualitária, exigiu a ampliação da oferta de escolarização para as crianças das classes trabalhadoras” (TIBALLI, 1998, p. 36).

Várias pesquisas foram realizadas, ao longo da história, na tentativa de justificar o fracasso escolar no discurso educacional brasileiro. As primeiras explicações, de natureza psicológica, defenderam a ideologia do dom “que, ancorada na Psicologia, justifica o insucesso escolar a partir das diferentes capacidades individuais” (SOARES, 1992, *apud* TIBALLI, 1998, p. 34). Essas explicações eram baseadas nos resultados de testes psicométricos do desempenho cognitivo da criança e indicavam o aluno como único responsável pelo seu fracasso.

Mas, com o passar do tempo, as explicações para o insucesso escolar deslocaram-se do educando para os métodos de ensino e para a atuação do professor. Desse momento em diante, o aluno deixa de ser o responsável exclusivo pelo seu fracasso, atribuindo esta responsabilidade também à escola, o que provocou a ampliação da discussão para o meio social. Nessa visão, a escola passa a ser considerada como inadequada e ineficaz ao tentar cumprir com os determinismos sociais, frente à tarefa de escolarização da população.

Conforme Tiballi (1998), no final dos anos 1950, a tese funcionalista que sustentava a ideologia da igualdade de oportunidades foi colocada em xeque com a constatação de que o fracasso escolar incidia, preponderantemente, sobre os alunos provenientes das classes mais pobres da sociedade. Nessa época, segundo a autora, os trabalhos realizados por Gouveia e Pereira, em 1956, deram outra explicação para o fracasso escolar ao colocar a cultura de origem do aluno como principal objeto das investigações. Ou seja, para esses autores, o distanciamento cultural existente entre o professor e o aluno era outra vertente para explicar o fracasso escolar difundido pelo pensamento pedagógico daquele momento.

Todavia, o surgimento de novas pesquisas, na década de 60 e 70, estreitou ainda mais a relação entre fracasso escolar e cultura. Eram abordagens que procuravam localizar no meio sociocultural do aluno as raízes da incapacidade da criança na escola, de modo que, o grupo familiar e social mais próximo com que ela convivia e em que se desenvolvia, seriam determinantes à falta de domínio de atitudes e competências para uma boa aprendizagem, colocando-a em situação de fracasso escolar. Teoria também defendida por Costa (1994), ao falar que é preciso conhecer a história, a estrutura familiar dos alunos com histórico de fracasso para tentar entender o problema. Ao mesmo tempo, esta autora afirma que, segundo seus estudos, o insucesso atinge com maior frequência as crianças de classes populares, ou seja, o aluno continua sendo o grande responsável por seu fracasso, sendo uma das principais causas, a pobreza cultural dos ambientes e pessoas com e nos quais a criança convive.

Com esse mesmo enfoque, nesse período (década de 60 e 70), as pesquisas tentavam explicar o fracasso escolar à luz da psicologia educacional norte-americana que difundiu a teoria da *carência cultural*, atribuindo ao ambiente, a responsabilidade pelo baixo rendimento escolar do aluno, isto é, o meio sociocultural em que o sujeito estava inserido, passava a ser visto como responsável pelo seu fracasso escolar. Logo, “a principal causa do fracasso escolar encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda” (PATTO, 1999, p. 145).

Desse modo, a teoria da *carência cultural* explicava as desigualdades educacionais entre as classes sociais “pelos diferenças de ambiente cultural em que as crianças de classe baixa e média se desenvolviam” (PATTO, 1999, p.124), ou seja, a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil, causando dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar, conforme discutido em Costa (1994).

No final da década de 1970, Poppovic, segundo Patto (1999), com base em pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas, contestando a teoria da *carência cultural*, defendeu a teoria da *diferença cultural*, ao afirmar que a criança pobre não possui um déficit em sua cultura, o que ela tem é uma cultura própria, rica e variada, que se difere do padrão cultural da classe média e reconhecida como certa pelas instituições de ensino. Essa tendência explicativa superou a teoria do dom e a teoria da carência cultural, por assumir uma perspectiva mais sociológica, defendida anteriormente, todavia não foi suficiente para explicar o fracasso escolar e, por isso, recebeu críticas já que a sociedade capitalista seria vista simplesmente “como uma estrutura de classes diferentes e não antagônicas” (PATTO, 1999, p.112).

Os estudos de Poppovic (*apud* Tiballi, 1998) supunham que o fracasso escolar ocorresse com mais frequência com as crianças pobres, devido ao fato de elas não terem acesso a estímulos socioculturais que oferecessem às crianças de classe média as habilidades prévias, exigidas como garantia do sucesso escolar. Esses estudos apontam, ainda, que em decorrência dessa marginalização cultural, a criança pobre que era privada dessa bagagem cultural, por consequência, acabava por fracassar.

De acordo com Tiballi (1998), o final da década de 1970 e início da década de 1980, representaram um marco cronológico para o pensamento pedagógico brasileiro, porque, nessa época, surgiram as análises fundamentadas nas explicações sociológicas das relações antagônicas das classes sociais para tentar explicar o fracasso escolar. Contrapondo-se ao discurso ideológico das deficiências culturais, as teorias de Althusser (1974), Bourdieu (1974), Bourdieu e Passeron (1975), Establet e Baudelot (1971), introduziram, após a teoria

da *carência cultural*, “a possibilidade de pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica da sociedade.” (PATTO, 1999, p. 147). Essas teorias ficaram conhecidas como *teorias crítico-reprodutivistas* e faziam críticas severas à teoria da *diferença cultural*, defendida por Poppovic.

As análises de Bourdieu e Passeron foram relevantes para o pensamento educacional da época, uma vez que a partir delas o fracasso escolar passou a ser analisado como decorrência de um sistema de ensino que tinha como objetivo manter e reproduzir a estrutura social vigente. Esses estudos contribuíram de forma determinante para esclarecer as ideias equivocadas acerca do déficit cultural, já que seus autores defendem a tese de que existem diferenças culturais, diferenças de capital cultural e de ethos cultural em uma mesma sociedade, reconhecendo ainda que a cultura transmitida pela escola é uma cultura das classes favorecidas. Desse ponto de vista, a escola “é apresentada como instituição totalmente subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 33).

Diante do exposto, nota-se que a escola, ao impor um padrão cultural como legítimo, acaba por produzir e reproduz a divisão social de classes e, ao mesmo tempo, elimina qualquer outra forma de expressão cultural. Em contrapartida, na tentativa de resgatar o papel social da escola para o povo, Snyders, citado por Patto (1993, p.153), ainda nas últimas décadas de 1970, introduziu as ideias de Gramsci na reflexão sobre o problema da eficiência e do papel social da escola para o povo, abrindo, assim, espaço para um olhar mais otimista da escola. Seus aportes teóricos se basearam na ideia de que mesmo reconhecendo que o fracasso escolar está diretamente relacionado à estrutura social de classes, a escola pode atuar de modo mais efetivo dentro do contexto social, deixando espaço para atuação mais transformadora por parte da escola, resgatando, assim, o projeto de transformação da sociedade de classes. A partir dessa teoria, as pesquisas se deslocaram para o cotidiano escolar, bem como para suas práticas pedagógicas.

A partir desse momento, a responsabilidade do não aprender recai especificamente ao educador que guiado por uma ideologia dominante, desconhece ou não considera as condições de vida de seu educando, fato que o leva a realização de práticas discriminatórias e até preconceituosas. De acordo com Patto “o aluno que o professor estava pronto para ensinar estava ausente dos bancos escolares” Patto (1999, p. 150), ou seja, a escola (pública) é adequada às crianças de classe média, por isso, o professor age, em sala de aula, mesmo sem perceber, de forma discriminatória em relação aos alunos de classe baixa, por terem em mente

um aluno ideal, diferente do que ele encontra na sala de aula. Esse fato ocorre, conforme Patto (1999), devido o professor ter pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, uma vez que a origem do professor é de classe média.

Conforme Faria (2008), a universalização ao acesso, à permanência e à qualidade da educação brasileira ocorre sob condições históricas específicas e, ainda hoje, permanece enquanto promessa, na medida em que as desigualdades sociais impõem seus limites expressos nas desigualdades escolares e vice-versa. Desse modo, considera-se que o fracasso escolar seja fruto de uma sociedade de classes antagônicas que, ancoradas no princípio liberal da igualdade de oportunidades, legitimam o fracasso escolar dos educandos oriundos das camadas mais pobres da população.

Nas palavras de Faria (2008),

Num país como o Brasil, a universalização da educação ainda é promessa à medida que as desigualdades sociais impõem limites ao acesso, à permanência e à qualidade da educação. As desigualdades sociais expressam-se nas desigualdades escolares e estas naquelas, na medida em que a escola vincula-se intrinsecamente à sociedade (FARIA, 2008, p. 13).

Nesta perspectiva, e ainda de acordo com Faria (2008), adere-se ao pressuposto de que o fracasso escolar é uma produção social atribuída à sociedade de classes antagônicas, consoante ao trabalho de Patto (1999) “*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, no qual relata, na primeira parte da obra, as raízes históricas das concepções do fracasso escolar.

Charlot (2000) em, *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, constitui-se como referência fundamental para discutir o fracasso escolar ao afirmar que todo ser humano aprende, se não aprendesse, não se tornaria humano. Para ele, aprender não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual, pois, a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender. Portanto, reitera o autor, somente estudando a singularidade do sujeito, é possível compreender o sentido do fracasso escolar.

Nesse caso,

o aluno aprenderá para evitar uma nota baixa ou uma surra, para passar de ano, para ter uma boa profissão mais tarde, para agradar ao professor que considere simpático etc. A apropriação do saber é frágil, pois esse saber pouco apoio recebe do tipo de

relação com o mundo (descontextualização, objetivação, argumentação) [...], que lhe dá um sentido específico (CHARLOT, 2000, p. 64).

Diante das discussões para justificar as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, ressalta-se a importância de não responsabilizar apenas o contexto social, cultural e escolar da criança ou do adolescente. Todavia repensá-los, tomando tanto a criança quanto o adolescente como um ser único, levando em consideração suas diferenças no processo de aprendizagem nas dimensões cognitivas, afetivas e sociais, caso contrário, eles não aprenderão da forma que desejam a escola, seus pais e professores e poderão permanecer por um longo período na mesma situação de fracasso escolar. Para Charlot (2000), o fracasso ou o sucesso escolar não pode ser atribuído à condição social do aluno, mas a vários fatores que podem ser determinantes para o sucesso ou fracasso do aluno na escola, concepção que vem ao encontro das ideias de Costa (1994), Cordié (1996), Tiballi (1998) e Fernández (2001).

No segundo capítulo do livro de Charlot (2000), cujo título é *Serão a reprodução, a origem social e as deficiências “a causa do fracasso escolar”*, o autor faz uma releitura das sociologias dos anos de 1960 e 1970, conhecidas como sociologias da reprodução, já abordadas anteriormente neste capítulo, e afirma que essas sociologias trabalham com uma correlação estatística entre a posição social dos pais e a posição escolar dos filhos, sendo a primeira, um dos fatores responsáveis pelo destino escolar e social dos filhos deles. Analisando por esse lado, o fracasso escolar é analisado numa perspectiva de reprodução de diferenças, da origem e situação financeira da família, fato com o qual Charlot (2000) se contrapõe por três motivos.

Primeiro, porque a posição social dos pais, conforme o autor não é determinante para as desigualdades sociais e escolares, uma vez que há diferentes tipos de família e outras variáveis que influenciam nessa desigualdade ou sucesso escolar. Em segundo lugar, porque a singularidade e a história dos indivíduos, o significado atribuído às posições sociais, e suas atividades, suas práticas e a especificidade no campo do saber são ignoradas. Por último, a deficiência sociocultural não pode ser pensada como diferença porque, segundo o autor, essa é mais uma construção teórica que se impõe para interpretar o que ocorre na sala de aula.

Partindo desse princípio, Charlot crítica as análises das sociologias da reprodução que constroem uma teoria do fracasso escolar em termos de origem e deficiência. Para esse autor, não se pode culpabilizar os meios populares pelas desigualdades e deficiências.

Charlot (2000) afirma que o fracasso escolar não é um fato que pode ser constatado pela experiência. “A expressão fracasso escolar é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social.” (CHARLOT, 2000, p.13).

No primeiro capítulo, desse mesmo livro, cujo título “*O fracasso escolar*”: *um objeto de pesquisa inencontrável*, o autor declara que o fracasso escolar não existe. E ressalta que há alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é ministrado, que não adquirem saberes que supostamente teriam de adquirir, que não constroem certas competências, que reagem com agressão e que, é esse conjunto de fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia e os professores nomeiam como fracasso escolar.

E acrescenta:

O problema é que se tem pouco a pouco reificado esse nome genérico, como se existisse uma coisa chamada ‘fracasso escolar’. Afirmar que o “fracasso escolar” não existe, é recuar esse modo de pensar sob o qual insinuam-se as ideias de doença, tara congênita, contágio, evento fatal. Ao escutarmos tais discursos, temos amiúde o sentimento de que se é hoje “vítima” do fracasso escola, assim como outrora éramos da peste. O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações de fracasso é que deveriam ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p.16).

Na visão de Charlot (2000), existem duas maneiras de traduzir o fracasso escolar para pensá-lo: a) primeiro, como desvio, diferença entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos. Foi assim que a sociologia dos anos 60 – 70 analisou o fracasso, mais precisamente, como diferença de posições entre alunos. Na escola, o aluno em situação de fracasso ocupa uma posição diferente do aluno em situação de sucesso, sendo essas posições indicadas por meio de notas, anos de atraso e outras estatísticas. Estes resultados “têm sido amplamente utilizados para afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar e que alunos em situação de fracasso padecem deficiências socioculturais” (Charlot 2000, p. 17), logo, a posição torna-se a origem e a diferença, a falta; b) como experiência que o aluno vive e interpreta.

O autor lembra que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz marcas tanto da diferença quanto da falta. As dificuldades ou orientações que o aluno encontra ou lhe

são impostas acabam por fazer-lhe construir uma imagem negativa de si, ou ao contrário, consiga acalmar esse sofrimento narcísico, chamado fracasso.

2.2.3 O fracasso escolar na perspectiva psicopedagógica

O Fracasso Escolar sempre foi e continua sendo uma incógnita não só para os profissionais da educação, porém, por mais tentativas de minimizá-la ainda não se obteve as respostas que tanto se busca em relação às dificuldades de aprendizagem e, por conseguinte, para o fracasso escolar. Surge na tentativa que trazer essas respostas a psicopedagogia com a finalidade de estudar o ato de aprender e ensinar, levando em conta as realidades internas e externas da aprendizagem, procurando entender a construção do conhecimento em toda a sua complexidade.

Assim, a psicopedagogia, no Brasil, inicialmente veio como um objetivo claro: estudar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Hoje, entende-se que seu campo de atuação busca o entendimento da aprendizagem humana. Com isso, busca explicações do por quê?, como?, onde? acontece ou é produzido o fracasso escolar. A psicopedagogia surgiu em 1970 para tentar responder essas questões e desmistificar o fracasso escolar.

Fernández (2001), em *Os Idiomas do Aprendiz: análise de modalidades ensinantes em família, escolas e meio de comunicação*, aborda, numa perspectiva psicopedagógica, a atuação do psicopedagogo diante de uma situação de fracasso escolar. No livro anterior, *A inteligência aprisionada* (1990), a autora afirma que o “fracasso escolar responde a duas ordens de causas que se encontram imbricadas na história do sujeito – próprios da estrutura familiar e individual daquele que fracassa em aprender e próprios do sistema escolar, sendo estes últimos determinantes” (FERNÁNDEZ, 2001, p.31).

Segundo Fernández (2001), não se deve responsabilizar somente a escola pelo fracasso do aprendiz, mas que as causas devem ser investigadas também junto à família. O tratamento terapêutico, proposto pela autora, considera como objeto de estudo da psicopedagogia a identificação, a análise, a elaboração de uma metodologia de diagnóstico e o tratamento das dificuldades de aprendizagem, antes que essa se transforme em fracasso escolar. É importante ressaltar que a intervenção psicopedagógica precisa ser acompanhada por profissionais de outras áreas como a psicologia, a pedagogia, a fonoaudiologia, a

sociologia, a antropologia, criando uma rede de profissionais que possibilitem entender o aprendente que, desse momento em diante, passa a ser paciente na sua complexidade e, ao mesmo tempo, na sua singularidade.

No livro *Fracasso escolar – um olhar psicopedagógico*, Bossa (2002) afirma que a história da educação brasileira vem sendo marcada por uma crescente preocupação em tentar explicar a dificuldade escolar. São altos os índices de repetência e evasão, ocorridos nos últimos anos, é grande o número de crianças encaminhadas para consultórios médicos e diagnosticadas, pelas escolas, com algum tipo de problema. A grande maioria dessas crianças não apresenta nenhum tipo de anormalidade, o que elas necessitam, na verdade, reitera a autora, é apenas de uma metodologia diferenciada capaz de proporcioná-las uma aprendizagem eficaz. Para Bossa (2002), mais que pensar na potencialidade intelectual demonstrada, pelas crianças, é preciso pensar no potencial que possuem e não podem usar.

As palavras da autora podem ser confirmadas nos meios de comunicação que mostram analfabetos aprovados em vestibulares de faculdades particulares, alunos que estão em séries avançadas, do Ensino Fundamental, e mal sabem ler. Logo, esses fatos confirmam a crise que o sistema educacional brasileiro vem atravessando.

Ainda em diálogo com Bossa (2002):

No Brasil, a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro. É curioso observar o modo como os educadores, sentindo-se oprimidos pelo sistema, acabam por reproduzir essa opressão na relação com os alunos (BOSSA, 2002, p. 19).

As considerações dessa autora levam ao início das análises sobre os fatores que configuram o que seriam as causas do fracasso escolar, ou seja, “a escola que surge com o objetivo de promover melhoria nas condições de vida da sociedade moderna acaba por produzir na contemporaneidade a marginalização e o insucesso de milhares de jovens” (BOSSA, 2002, p. 18).

Em sua obra, Bossa (2002) menciona um relatório feito pela UNESCO no qual a comissão internacional reflete sobre o educar, o aprender e as perspectivas para o século XXI.

Segundo este relatório, para a escola fazer frente às demandas do próximo século, ela deverá ancorar-se nos quatro pilares da educação: aprender a fazer; aprender a conhecer; aprender a conviver e aprender a ser.

A autora destaca que esses pilares e suas respectivas aprendizagens, de acordo com o referido relatório, devem representar uma base comum para que a escola atue voltada para o *desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos educandos*. Destaca ainda que, embora possam ser objetivos comuns à escola, as abordagens terão as diferenças e características próprias de cada região. Em análise a esse relatório, Bossa comenta a preocupação ingênua não só da UNESCO, mas da literatura acerca da educação escolar, em relação ao futuro e a eficácia da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento das potencialidades do educando. Na visão da autora, nesse relatório, a escola está subordinada a um ideal imaginário de um mundo melhor, portanto, propõe refletir sobre uma *escola ideal*, quando, na verdade, o que se deveria fazer é refletir sobre *o ideal da escola*.

Neste trabalho de Bossa (2002), ela afirma que o próprio avanço científico-tecnológico, gerado pelo ser humano, impõe um novo modo de viver, com novas exigências e novas patologias, desafiando os paradigmas da modernidade. Partindo desse princípio, “O fracasso escolar é um desses desafios da contemporaneidade que nos impõe uma nova concepção de ciência: a ciência pós-moderna” (BOSSA, 2002, p. 22).

Para seus estudos, a autora adota uma perspectiva que considera o fracasso escolar um sintoma social, analisando-o nos contextos individual, cultural e escolar. Isto não quer dizer que ela não reconheça os obstáculos à aprendizagem escolar decorrentes de fatores ideológicos presentes na organização do sistema educacional brasileiro.

Afirma a autora:

O fracasso escolar visto como um sintoma social da contemporaneidade transcende as instituições particulares no seio das quais foi estruturada a singularidade do sujeito psíquico e leva-nos a perguntar pela lógica inconsciente de nossa época, subjacente e fundante de um modo de ser que atravessa a História, todo o tecido social e todas as instituições (BOSSA, 2002, p. 26).

Consoante a Bossa (2002), Fernandez (2001) pensa o fracasso escolar dentro de uma perspectiva em que ele pode intervir como fator desencadeante de um problema de aprendizagem. Estas autoras abordam a ideia de sintoma escolar, como uma espécie de obstáculo do aprender que envolve questões sociais, culturais, familiares, orgânicos,

pedagógicos, afetivos e intrapsíquicos, perspectiva também analisada em Cordié (1996), que será abordada posteriormente.

Diante desta afirmação, é possível perceber que as dificuldades de aprendizagem não são resultados apenas de um fator determinado ou centrado no aluno, mas resultado de uma série de fatores que desencadeiam o fracasso escolar, dentre eles, o pedagógico e institucional.

De certo modo torna-se mais cômodo para a escola dizer que o fracasso escolar é, na verdade, resultado das dificuldades de aprendizagem do aluno. E isso acontece porque em grande maioria, as escolas não conseguem, ainda, diferenciar dificuldades de aprendizagem do fracasso escolar.

Perante tal afirmação, torna-se conveniente, citar Charlot (1979) quando este autor discute a incapacidade da pedagogia, seja a tradicional ou a nova, de resolver os problemas colocados por uma eventual democratização do recrutamento escolar. Ele entende que para a pedagogia, qualquer que seja ela, esses problemas ou são quantitativos, ou remetem a diferenças qualitativas naturais entre crianças, assim:

Aceita estender o benefício da educação a um número maior de crianças, mas não procura reconsiderar a educação ao mesmo tempo que as bases sociais da escola mudam, pois ela define a educação com referência a uma natureza humana que é idêntica em todas as crianças, mesmo se apresenta graus de perfectibilidade. Os fracassos da educação não serão, portanto, considerados como fracassos pedagógicos e sociais, mas serão imputados à natureza da própria criança (CHARLOT, 1979, p. 136).

2.2.4 O fracasso escolar na perspectiva psicanalítica

De acordo com Cordié (1996), em *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*, está em situação de fracasso escolar, a criança que não acompanha na escola aquilo que a escola espera: primeiro não acompanha o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em que tempo; segundo, é preciso acompanhar a turma, não se distanciar do grupo. Para a autora, o fracasso escolar afeta o sujeito em sua totalidade, ele sofre, ao mesmo tempo, com a baixa autoestima – que a autora chama de destima – porque se julga incapaz, não está à altura do que deseja, pretende; sofre com a depreciação, quando não com o desprezo que lê, vê no olhar dos outros, por não corresponder às expectativas

destes. Por isso, o fracasso atinge o ser íntimo e o ser social da pessoa, pois é sabido o lugar que o sucesso social ocupa no espírito do homem contemporâneo.

fracasso escolar é, conforme Anny Cordié (1996), uma patologia recente que surgiu com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e transformou-se na grande preocupação dos contemporâneos em consequência de uma mudança radical da sociedade. Neste caso, também, não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. “A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um” (CORDIÉ, 1996, p. 17).

A expressão fracasso escolar tem sido utilizada pela literatura como um sintoma, pois se entende que ele está denunciando algo que não está bem. E é nessa perspectiva que ele é discutido, nesta pesquisa.

Cordié (1996) estuda, por meio da Psicanálise, as crianças com fracasso escolar reconhecendo-o como um sintoma, uma enurese¹³, por exemplo, de acordo com a autora pode ser associada a distúrbios de comportamento, a uma insônia ou a fenômenos psicossomáticos. Em alguns casos, a criança é introvertida e apresenta uma atitude temperamental na relação familiar.

Para Cordié (1996), a criança que a escolaridade se desenvolve normalmente, desde os primeiros dias de sua vida, se lança na exploração de seu corpo, busca descobrir a si mesma e o mundo que a cerca. A criança tem dentro de si o desejo de saber, e a necessidade de compreender que se prolongam por meio de perguntas que farão posteriormente. A curiosidade, o prazer da descoberta e a aquisição de conhecimento fazem parte da dinâmica da vida. Da aprendizagem pelo jogo, a criança deve passar, no decorrer da infância, a outra forma de saber que a escola oferece. É nesse momento que, segundo Cordié (1996), há “uma recusa inconsciente de aprender, de entrar em um novo sistema de aquisição de conhecimentos” (CORDIÉ, 1996, p. 25).

Freud (*apud* Cordié, 1996, p. 25) assimila esse desejo de saber a uma pulsão que, quando inibida, provoca a suspensão dos investimentos cognitivos. Em *Inibição, sintoma e*

¹³ Enurese é o termo médico que define a emissão involuntária de urina, a maior parte das vezes noturna, e que ocorre com maior frequência nas crianças. Na maior parte das vezes sua causa é de ordem psicológica. www.priberam.pt/dlpo/enurese. Acesso em 08/07/2014.

angústia, Freud, conforme Cordié (1996), define a inibição como a expressão de uma limitação funcional do ego (eu) e afirma que ela que pode ter diferentes origens. Cordié (1996), explica que para abordar o fracasso escolar é necessário investigar a pulsão, elemento central da inibição.

Para entender o fracasso escolar, de acordo com estudos de Cordié (1996), é preciso considerar, primeiramente, as causas mais externas ao sujeito e depois, progressivamente, abordar os elementos mais arcaicos em jogo nessa inibição. Esses elementos lembra a autora, “estão intimamente intrincados e reagem uns com os outros” (CORDIÉ, 1996). Segundo ela, “diante de um sintoma tão completo como o fracasso escolar, devemos dar seguimento a uma exploração cada vez mais acirrada para destacar as motivações inconscientes” (CORDIÉ, 1996).

Na primeira parte do livro *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*, no capítulo intitulado *A demanda e o desejo*, Cordié (1996), afirma que para uma criança aprender, é necessário que ela tenha o desejo de aprender e que nada ou ninguém pode obrigar alguém a desejar. Conforme a autora, muitos pais acreditam que seus esforços para que os filhos se interessem pela escola fazem com eles sintam desejo de aprender, mas o que pode acontecer, às vezes, é o contrário, esses esforços ou motivação podem transformar-se em uma rede de demandas que acaba aprisionando o desejo de saber dos filhos, chegando mesmo a anular o desejo dele pelo conhecimento. E, para Cordié (1996), quando a pulsão de saber é interdita, o desejo fica abandonado.

Dentro desse contexto, a criança continua sendo objeto dos desejos de seus pais e pode até satisfazer, por muito tempo, a demanda do Outro, porém, as coisas se complicam e mudam quando o Outro (maternal) passa a exigir que a criança seja comportada, que aprenda e que seja bem-sucedida.

Em uma abordagem fenomenológica, Cordié (1996), elabora alguns argumentos imaginários com o objetivo de destacar a complexidade dos fatores que estão em jogo em relação à inibição intelectual e às dificuldades escolares, já que a autora afirma que não há uma única causa para o fracasso escolar, mas uma conjunção de causas.

Para ilustração do problema, a pesquisadora toma como exemplo uma criança de meio sociocultural desfavorecido, de uma família que tem pouco investimento cultural, de pais que demonstram desinteresse pelas atividades escolares, que não assistem às reuniões de pais e mestres da escola. Um ambiente, em que a expressão linguística é, muitas vezes, pobre. Essa

criança se não estiver frequentado ou se frequentou pouco a pré-escola encontrará muita dificuldade, estando assim em desvantagem em relação às outras, principalmente por não dominar a linguagem corrente e outros conhecimentos que a criança armazena em suas trocas, o que ocasionará logo no início, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa dificuldade poderia, a princípio, ser vista apenas como uma defasagem em relação às crianças mais favorecidas, porém poderá se tornar mais grave caso a escola exija, da criança, uma aprendizagem que ultrapasse sua capacidade, o que poderá gerar nela um sentimento de fracasso. Nesse caso, a posição de fracasso que a criança se vê pode iniciar um processo de rejeição, de exclusão, pois “aquele que não acompanha, é muitas vezes, abandonado à sua sorte” (CORDIÉ, 1996, p. 32). O sentimento de rejeição ou exclusão pode gerar outro: a vergonha que por sua vez poderá se transformar em revolta.

Além desse exemplo, a autora cita outros casos em que as crianças podem apresentar inibição, como ter medo da professora pelo fato dela ter cabelos vermelhos; uma outra pode apresentar estado regressivo após um trauma, como o nascimento de um irmão, a separação dos pais, doença ou morte da mãe ou parente próximo ou ainda má visão, a audição defeituosa. Todos esses casos de rejeição ao aprender, ao saber, provocados pela inibição, podem se manifestar na família de diferentes modos, ou seja, podem produzir efeitos que abalam a convivência parental, conforme discussão, em *Os efeitos que o fracasso escolar produz na família*.

Partindo dessas concepções, é possível perceber que o fracasso, em algumas crianças ou adolescentes, pode responder a constituição de um modo de pensamento derivado de uma estrutura psicótica; em número menor de crianças, o fracasso pode ser causado por fatores de déficit orgânico. Em ambas as situações, mesmo advindo de causas diferentes, a criança ou adolescente é impossibilitada de estabelecer uma comunicação lógica, com a realidade, logo ela terá dificuldades para aprender. Diante do exposto, percebe-se que a criança apresenta diversas respostas que expressam diferentes problemáticas em sua aprendizagem.

Conforme Fernández (2001), o fracasso escolar, afeta o aprender do sujeito, mas não chega a aprisionar a inteligência. Para ela, esse fracasso surge, muitas vezes, de um choque entre o sujeito e a instituição educativa, que funciona de forma segregadora, ou seja, de maneira isolada, sem aproximação. Para entender o fracasso e abordá-lo, é necessário, recorrer à situação que causa este bloqueio. A criança que está em situação de fracasso, na maioria das vezes, não precisa de tratamento psicopedagógico. A intervenção psicopedagógica é necessária, mas, na instituição escolar, onde serão analisadas,

fundamentalmente, a metodologia, a ideologia, a linguagem, o vínculo, de acordo com a autora.

Diante desta discussão, evidencia-se que tanto o problema de aprendizagem, que constitui um *sintoma*, quanto o que forma uma *inibição*, instala-se no indivíduo e afeta a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, desejo, organismo e corpo, resultando no aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente.

Partindo desse princípio, é possível pensar que o fracasso escolar é uma reação da criança ou do adolescente, uma forma, mesmo que inconsciente, de mostrar descontentamento com a situação de frustração causada à família que não compreende sua dificuldade de aprender.

Diante das diferentes visões analisadas, torna-se fundamental rever as concepções preconceituosas a respeito do fracasso escolar que ainda hoje perduram. Mais do que simplesmente, buscar responsáveis pelo insucesso da criança ou do adolescente, é preciso investigar as causas dele e, principalmente, deslocar o olhar para o contexto em que o fracasso escolar é efetivamente produzido, quer seja na inadequação da escola em função de sua má qualidade, nos processos e práticas educativas que se desenvolvem na instituição escolar, nas relações cotidianas entre os educandos e a escola, inclusive, nas as relações professor – aluno.

Não se pretende, no entanto, negar os fatores externos à escola na produção do fracasso escolar, mas questionar as ideias e explicação desse sintoma que se cristalizaram ao longo dos tempos.

Para Roure (2003), o importante é refletir sobre os possíveis efeitos advindos do processo de esvaziamento e silenciamento do discurso parental submetido à dominância do discurso social e, de forma especial, pelo discurso pedagógico. E, nesse momento, de acordo com a pesquisadora, pode-se observar que a criança ou o adolescente deixa de ser de objeto de desejo dos pais para tornar-se objeto de gozo, isto é, torna-se manifestação proveniente do real e não mais do simbólico ou do imaginário filial. O filho tem que ocupar o lugar a ele destinado, ou seja, ocupar o lugar idealizado pelos pais e pela escola, logo, não pode fracassar.

No capítulo que se segue, será analisada a discursividade dos textos veiculados na Revista nova Escola sobre o sucesso escolar. Para realização das descrições e, principalmente,

das análises dos enunciados, notas ou propagandas que serão objetos deste estudo, fez-se necessário antes, discutir os termos: o que é discurso? O que é enunciado? E o que é análise de discurso? Este será o assunto de que se tratará a seguir.

CAPÍTULO III – OS DISCURSOS DO SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NAS PÁGINAS DA REVISTA NOVA ESCOLA

Neste capítulo objetivou-se fazer a análise da discursividade sobre o sucesso e fracasso escolar presente ou ausente na Revista Nova Escola. Para tanto, apresentar-se-á, no primeiro momento, a conceituação do que é discurso e o que se entende por análise de discurso para, a partir dessas concepções, realizar as descrições, interpretações e a análises das matérias ou propagandas referentes ao sucesso e fracasso escolar veiculadas neste veículo de comunicação.

Assim, o capítulo foi organizado em dois momentos: o primeiro destinou-se à apresentação das teorias que discutem os conceitos de discurso, de enunciado e de análise do discurso, levando em consideração a condição de produção, o interlocutor e a linguagem usada nos enunciados dos textos que serão analisados; no segundo momento, buscou-se apreender a concepção de sucesso e fracasso escolar, partindo da análise da discursividade dos textos produzidos pelas Instituições, Sistemas de Educação e Colégios, veiculados nas páginas da Revista Nova Escola entre os anos de 2011 a 2013.

As discussões apresentadas, neste capítulo, terão como aportes teóricos principais: Gomes (1996), Bakhtin (1997), Orlandi (2000), (SILVA, 2005), Brandão (2006).

3.1 Discurso, enunciado e análise do discurso: algumas considerações

A todo momento e em muitas ocasiões, é comum ouvir a palavra discurso, falada para identificar qualquer pronunciamento, porém esse termo assume significação diferente dependendo da intenção e dos sujeitos participantes em um processo comunicativo. Mas, o que caracteriza o discurso? Segundo Brandão (2006), a palavra discurso tem diferentes significados. No sentido comum, destaca a autora, na linguagem cotidiana, discurso é simplesmente a fala, a exposição oral, às vezes, tem o sentido pejorativo de fala vazia, ou cheia de palavreado ostentoso, como no caso dos discursos políticos. Todavia o sentido de discurso, nesse estudo, é considerado sob o enfoque da ciência da linguagem.

A linguagem é uma atividade desenvolvida pelo homem, uma vez que só ele tem a capacidade de se expressar pela linguagem verbal. Desde as simples situações mais informais, como as conversas entre amigos às mais complexas como proferir uma palestra, é necessário dominar a linguagem, o que exige dos falantes, conhecimento tanto linguístico quanto extralinguísticos. Isto é, não basta um falante dominar a gramática da língua materna para se comunicar bem, é necessário, sobretudo, conhecer o interlocutor, ajustar a linguagem à situação ou ao contexto em que o discurso está sendo produzido. Assim, ao produzirem linguagem, os falantes produzem discursos.

Brandão (2006), define discurso como toda atividade comunicativa entre interlocutores; atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes. Esses falantes, por sua vez, pertencem a um determinado grupo ou comunidade em um dado tempo histórico e espaço geográfico, portanto carregam “crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos” (BRANDÃO, 2006).

Em *Analisando o discurso*, Brandão (2006), aponta algumas características fundamentais do discurso tendo como referência Maingueneau (2004).

Para o autor, o discurso deve ser compreendido como algo que ultrapassa o nível puramente gramatical, linguístico. O nível discursivo apoia-se sobre a gramática da língua, mas nele é importante levar em conta, também, os interlocutores e a situação em que o discurso é produzido. Já no nível do discurso, os falantes devem ter conhecimentos não só do ponto de vista linguístico, mas também de conhecimentos extralinguísticos tais como: conhecimento para produzir discursos adequados às diferentes situações em que atuam na vida; conhecimentos de assuntos, temas que circulam na sociedade; conhecimento das finalidades da troca verbal.

O discurso é contextualizado, isto é, do ponto de vista discursivo, toda frase, ou melhor, enunciado só tem sentido no contexto em que é produzido. Assim, um mesmo enunciado, produzido em momentos diferentes vai ter sentidos diferentes, portanto, pode corresponder a discursos diferentes.

Outra característica é que o discurso é produzido por um sujeito – um EU que se coloca como o responsável pelo que se diz e, é em torno desse sujeito que se organizam as referências de tempo e de espaço. E esse sujeito que fala assume uma atitude, um determinado comportamento em relação àquilo que diz e em relação àquele com quem fala. Logo, o

discurso é interativo, pois é uma atividade que se desenvolve, no mínimo, entre dois parceiros, assim, é também uma forma de atuar, de agir sobre o outro.

Conforme Brandão (2006), o discurso trabalha com enunciados concretos, realmente produzidos, e os estudos que se fazem deles visam descrever suas normas, isto é, como funciona a língua no seu uso efetivo.

Um princípio geral rege o discurso: o princípio do dialogismo, porque quando se fala ou escreve, dialoga -se com outros discursos, o que pode ser efeito de forma explícita ou implícita. Acrescenta Brandão (2006), que por causa desse caráter dialógico da linguagem, o discurso tem um efeito polifônico, isto é, porque um discurso dialoga com outros discursos, outras vozes nele estão presentes. Outra palavra usada para expressar esse caráter polifônico da linguagem é heterogêneo. O discurso é heterogêneo ou polifônico, porque é sempre atravessado por várias outras vozes.

Por último, todo discurso se constrói em uma rede de outros discursos; em outras palavras, em uma rede interdiscursiva. Nenhum discurso é único, singular, mas está em constante interação com os discursos que já foram e estão sendo produzidos. Nessa relação interdiscursiva, quer citando, quer comentando, parodiando esses discursos, disputa-se a verdade pela palavra numa relação de aliança, de polêmica ou de oposição. É nesse sentido que se diz que o discurso é uma arena de lutas em que locutores, vozes, falando de posições ideológicas, sociais, culturais diferentes procuram interagir e atuar uns sobre os outros.

Diante do exposto, é possível entender a língua como discurso significa entender, também, que não é possível desvinculá-la de seus falantes, do contexto de produção, das esferas sociais ou de seus valores ideológicos. Por isso, segundo Bakthin (1997), nenhum discurso é original, uma vez que toda palavra é uma resposta à palavra do outro, assim todo discurso reflete e refrata outros discursos, outros enunciados.

Afirma Bakthin (1997):

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente [...] O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKTHIN, 1997. p. 316)

Estas considerações evidenciam que o enunciado deve ser considerado interligado à situação social em que é produzido e está inserido, assim como o discurso. Dessa forma, o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais em que surgiram, pois, segundo o referido autor, o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações.

Bakhtin (1997), em *Estética da criação verbal*, declara:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. [...] (BAKHTIN, 1997, p.279)

Partindo desse princípio, pode-se dizer que a concepção de enunciado como um todo de sentido concebe a situação social, ou seja, sua dimensão extraverbal, como elemento constitutivo, não se limitando à sua dimensão linguística. Assim sendo, o enunciado para Bakhtin “não é a frase ou a oração enunciada, mas, o texto enunciado (texto + situação social de interação = enunciado)” (RODRIGUES, 2005).

Entendida a noção de enunciado, de discurso e o texto como relações dialógicas, a Análise do Discurso¹⁴ (AD) busca conceber como a linguagem se materializa e se manifesta na língua. Para tanto, a Análise do Discurso busca apreender como a “ideologia se materializa no discurso e como o discurso se materializa na língua, de modo a entender como o sujeito, atravessado pela ideologia de seu tempo, de seu lugar social, lança mão da língua para significar (-se)” (SILVA, 2005).

A Análise do Discurso considera que a linguagem não é transparente e procura detectar, então, num texto, como ele significa. Ela o vê como detentor de uma materialidade simbólica própria e significativa. Portanto, com o estudo do discurso, pretende-se apreender a prática da linguagem, ou seja, o homem falando, além de procurar compreender a língua enquanto trabalho simbólico que faz e dá sentido (SILVA, 2005).

¹⁴ A Análise do Discurso (AD) surgiu na década de 60-70 na França, país que tinha forte tradição escolar no estudo do texto literário, influenciando depois estudiosos brasileiros.

Vale ressaltar que a Análise do Discurso (AD) não se limita a um estudo puramente linguístico, isto é, não analisa só a parte gramatical da língua, mas leva em conta também outros aspectos externos à língua, que são essenciais para uma abordagem discursiva, tais como os elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos, que circundam a produção de um discurso e nele se refletem, bem como o espaço que esse discurso ocupa em relação a outros discursos produzidos.

Argumenta Orlandi (2000),

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2000, p. 15).

Na concepção de Brandão (2006), “o discurso é um dos lugares em que a ideologia se manifesta, isto é, toma forma material, se torna concreta por meio da língua”. O discurso é, nesse sentido, ainda conforme essa autora, “o espaço em que saber e poder se unem, se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito que lhe é reconhecido socialmente.” Portanto, as condições de produção de um discurso tornam-se um conceito fundamental para a Análise de Discurso, ou seja, todos os aspectos elencados devem ser levados em conta quando se pretende entender o sentido de um discurso.

O ponto de vista de Brandão (2006) vem ao encontro da concepção de Orlandi (2000) quando afirma que

os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem que apreender. São pistas que ele apreende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, às margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (ORLANDI, 2000, p. 30).

Isto equivale a dizer que o discurso em si é uma construção linguística resultante do contexto social no qual o texto é produzido, isto é, as ideologias presentes em um discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social em que vive o seu autor.

Nas palavras de Brandão (2006), formação ideológica pode ser definida:

como o conjunto de atitudes e representações ou imagens que os falantes têm sobre si mesmos e sobre o interlocutor e o assunto em pauta. Essas atitudes, representações, imagens estão relacionadas com a posição social de onde falam ou escrevem, têm a ver com as relações de poder que se estabelecem entre eles e que são expressas quando interagem entre si. É nesse sentido que podemos falar em uma formação ideológica colonialista, uma formação ideológica capitalista, neoliberal, socialista, religiosa etc. (BRANDÃO, 2006, p.07).

Além disso, acrescenta a autora,

[...] A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. A formação discursiva determina “o que pode e deve ser dito” pelo falante a partir do lugar, da posição social, histórica e ideológica que ele ocupa (BRANDÃO, 2006, p. 07).

Nesta perspectiva, toda formação discursiva traz de si, outras formações discursivas com que dialoga, contestando, replicando. Em contrapartida, um mesmo enunciado pode aparecer em formações discursivas diferentes, produzindo assim, diferentes sentidos conforme a posição sócio-ideológica de quem fala. Isso se deve ao fato de que, dentro de uma mesma formação discursiva, embora a língua seja a mesma no aspecto gramatical, não quer dizer que ela seja a mesma do ponto de vista discursivo, devido à interferência de fatores externos, tais como: quem fala, para quem se fala, de que posição social e ideológica se fala.

A noção de formação ideológica, aqui apresentada, traz para discussão um novo agente do discurso: o sujeito que produz o discurso. Conforme Brandão (2006) em *Analisando o discurso*, o sujeito que produz o discurso, de acordo com os princípios da AD, apresenta as seguintes características: a) o sujeito do discurso é essencialmente marcado pela historicidade. Isto é, não é o sujeito abstrato da gramática, mas um sujeito situado na história da sua comunidade, num tempo e num espaço concreto; b) o sujeito do discurso é um sujeito ideológico, isto é, sua fala reflete os valores, as crenças de um momento histórico e de um grupo social; c) o sujeito do discurso não é único, mas divide o espaço do seu discurso com o outro na medida em que orienta, planeja, ajusta sua fala tendo em vista seu interlocutor e também porque dialoga com a fala de outros sujeitos (nível interdiscursivo); d) porque na sua fala outras vozes também falam, o sujeito do discurso se forma, se constitui nessa relação com o outro, com a alteridade. Isto é, o sujeito do discurso se constitui, se reconhece como tendo uma determinada identidade na relação com outros discursos produzidos, com eles dialogando, comparando pontos de vista, divergindo etc.

Consoante a esse pensamento, o sujeito concebido por Bakhtin (1997):

não é autônomo nem criador de sua própria linguagem; ao contrário, ele se constitui na relação com outros indivíduos, que é atravessada por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual o sujeito se inscreve. Isso significa dizer que esse sujeito deve ser visto em relação às categorias de dispersão, do concreto, do singular, da alteridade, do diálogo, do convívio, do discursivo, do heterogêneo, do sentido e do devir, ao invés da centralização, do abstrato, o repetido, do monólogo, da solidão, do sistema abstrato de signos, do homogêneo, da significação e da cristalização (BAKHTIN, 1997, p. 295).

Bakhtin (1997) aponta para a importância de se conceber o lugar da alteridade neste processo dialógico de construção de sentido, visto que todo discurso é produzido por um sujeito que é constituído por diferentes linguagens e relações com outros indivíduos.

3.2 A ANÁLISE DO DISCURSO NAS PÁGINAS DA REVISTA NOVA ESCOLA

O objetivo deste capítulo foi analisar como a discursividade do sucesso escolar aparece veiculado nas páginas da Revista Nova Escola. Revista mensal brasileira, editada pela Fundação Victor Civita, sem fins lucrativos. A Revista Nova Escola é publicada desde março de 1986, conta com apoio institucional do governo federal o que permite sua venda a baixo preço nas bancas e a distribuição gratuita para a rede pública de escolas. Até o ano de 1996, eram publicados nove exemplares ao ano, mas, a partir do ano de 1997, passaram a ser dez edições anuais.

3.3 OBJETO DE ANÁLISE

Optou-se por analisar os textos da Revista Nova Escola por três motivos: primeiro, por se tratarem de discursos sociais que circulam em diferentes ambientes socioculturais, embora o título da revista remeta à escola, ela não aborda só assuntos voltados aos educadores, mas também para outros agentes sociais, como os pais; segundo, por ser um veículo de comunicação de grande tiragem e circulação, uma vez que, além da distribuição para escolas, a revista também é comercializada em bancas e revistarias; terceiro, por apresentar diferentes

linguagens, estratégias e modos discursivos, isto é, “práticas discursivas de diferentes naturezas” (ORLANDI, 2000, p. 62).

O critério adotado, nesta pesquisa, para selecionar os exemplares foi o ano de publicação, isto é, as publicações mais recentes, referentes aos três últimos anos. Foram selecionados e analisados trinta (30) exemplares da Revista Nova Escola, sendo dez (10) do ano de 2011; dez de 2012; e dez (10) de 2013.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: na primeira, realizou-se a seleção das revistas entre os anos de 2011 a 2013; na segunda, fez-se a leitura e a coleta dos dados produzidos e veiculados nas revistas: textos, anúncios, imagens ou propagandas relacionadas ao tema abordado por essa pesquisa. Buscou-se nessas páginas, discursos que abordassem o sucesso escolar de forma explícita ou não. A última etapa da pesquisa foi a descrição e análise dos dados.

Foram analisadas propagandas que divulgam instituições escolares, além de fotos, notas e textos que apresentassem e comentários com nomes de alunos premiados em concursos em determinadas disciplinas ou que conseguiram aprovação em algum vestibular. Foram objetos de análise ainda pequenas notas de incentivo aos pais para que matriculem os filhos nas escolas renomadas, que prometem o sucesso profissional devido à qualidade do ensino oferecido na instituição.

3.4 O DITO E O NÃO DITO NOS DISCURSOS DA REVISTA NOVA ESCOLA

Segundo Orlandi (2000), um dos primeiros pontos em que se deve pensar quando se fala em análise é na constituição do *corpus*¹⁵. É importante destacar que o corpus desta análise é composto por propagandas e pequenas notas, devido ao fato de não ter sido encontrado, em nenhum dos trinta (30) exemplares analisados, artigos ou matérias completas que abordassem o sucesso escolar.

¹⁵ O corpus é o recorte arbitrário de elementos que o pesquisador define para que, ao aplicar sobre eles uma metodologia, possa atingir o objetivo.

De acordo com Orlandi (2000), quanto à natureza da linguagem deve-se dizer que a análise de discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagens, som, letra, etc. Assim, a leitura e análise da imagem ocorre por efeitos de sentidos decorrentes do gesto, do não verbal e da tomada em consideração das formações sociais onde se encontram inscritos os sujeitos do discurso não verbal, sem esquecer do ponto de vista ideológico. O estudo do não verbal enquanto discurso nos possibilita a compreensão do funcionamento dos discursos sobre a imagem.

Segundo Souza (2001), ler uma imagem é diferente de ler a palavra porque a imagem significa não fala, e vale enquanto imagem que é. “Entender a imagem como discurso, por sua vez, é atribuir-lhe um sentido do ponto de vista social e ideológico, e não proceder à descrição (ou segmentação) dos seus elementos visuais” (SOUZA, 2001, p. 74).

Partindo desses pressupostos, foram analisados não só discursos compostos por linguagem verbal, mas os discursos produzidos na linguagem não verbal também.

3.4.1 Análise dos exemplares da Revista Nova Escola do ano de 2011

Em todos os dez exemplares da revista Nova Escola do ano de 2011 analisados, apenas um, do mês de março, não foi encontrada matéria destacando alguma instituição pela qualidade de ensino e sucesso que o mesmo poderia trazer para o aluno. Nos outros nove exemplares foi verificada a presença de anúncios instituições educacionais: o Sistema de Ensino OBJETIVO, que traz como slogan “*as melhores cabeças*”; a outra é a Ético Sistema de Ensino, que anexa aos seus anúncios, a frase “*apaixonada pela educação*”.

O exemplar referente aos meses de janeiro e fevereiro de 2011 divulga apenas um texto do Sistema de Ensino OBJETIVO.

A matéria veiculada ocupa as páginas 22 e 23, traz como título “*Dez razões que fazem a diferença para que você escolha o SISTEMA DE ENSINO OBJETIVO*”, e como subtítulo “*Vitórias, prêmios e títulos nacionais e internacionais*”. Nessas páginas, foi colocada a fotografia de cinco alunos dos ensinos fundamental e médio da instituição exibindo medalhas de ouro, prata e bronze conquistadas em campeonatos internacionais, ao lado de alunos da China, Índia, Nigéria, Coreia do Sul, olimpíadas, ENEM 2009, exames do Programa

Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e vestibulares. No rodapé da página 23, abaixo do texto enumerando as dez razões por tais conquistas, aparece a seguinte nota: *“Estamos orgulhosos. Os pais e os professores do OBJETIVO têm demonstrado ao País e ao mundo, nas competições científicas e internacionais, que o Brasil também possui estudantes talentosos e educação de qualidade. Ou melhor: de excelência!”*

Dez razões que fazem a diferença para que você escolha o

SISTEMA DE ENSINO OBJETIVO

Vitórias, prêmios e títulos nacionais e internacionais

Renan Fernandes Moreira e Vinicius Querino Andraus (Ensino Médio) e Liara Guinsberg (Ensino Fundamental), alunos do Colégio Objetivo, conquistaram medalhas de BRONZE individuais na IJSO.

Ivan Tadeu Ferreira Antunes Filho, aluno do Ensino Médio do Colégio Objetivo, recebeu a medalha de OURO individual na IJSO. Ivan também conquistou a melhor colocação de um estudante brasileiro em todos os tempos: 7.º lugar geral na competição.

Ramon Silva de Lima, aluno do Ensino Médio do Colégio Objetivo, ficou com a medalha de PRATA individual na IJSO.



www.objetivo.br • 0800 77 11 90

Educação Infantil • Ensino Fundamental • Ensino Médio • Pré-vestibular

Revista Nova Escola – jan./fev 2011 (p. 22)

SISTEMA DE ENSINO OBJETIVO

- O único título de CAMPEÃO MUNDIAL em robótica concedido ao Brasil, até agora, foi alcançado pelos alunos do ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO OBJETIVO no campeonato internacional RoboCup Junior 2009.
- Para a mais importante competição científica juvenil do mundo, a *International Junior Science Olympiad – IJSO 2010* (Olimpiada Internacional de Ciências Júnior), especialistas brasileiros escolheram SEIS estudantes para representar o País. CINCO são alunos dos ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO DO COLÉGIO OBJETIVO; ou seja, quase 90% da delegação do Brasil. O torneio, realizado na Nigéria, envolveu estudantes com idades até quinze anos de todos os continentes.
- Na IJSO, os alunos do COLÉGIO OBJETIVO conquistaram medalhas individuais de OURO, PRATA e BRONZE.
- Na disputa por equipes da IJSO, o empenho dos alunos do COLÉGIO OBJETIVO permitiu que o Brasil conquistasse o inédito TERCEIRO LUGAR nas experiências científicas e se tornasse o primeiro país das Américas a atingir as melhores posições na competição e assim quebrar a hegemonia do eixo Ásia-Europa.
- Na IJSO, o Brasil, que ficou no pódio ao lado da Índia e da Rússia, venceu a Coreia do Sul e a China – todas nações expoentes na área das ciências.
- Na IJSO, os estudantes do COLÉGIO OBJETIVO venceram os competidores dos dois países melhor colocados no último exame do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. No PISA, a China ficou em primeiro lugar e a Coreia do Sul, em segundo.
- Desde a primeira edição da IJSO, somente dois estudantes ganharam medalhas de ouro, em toda a extensão das três Américas. E as duas medalhas foram conquistadas por alunos do COLÉGIO OBJETIVO.
- Mais do que executar e vencer as provas, esse grupo de cientistas quebrou um paradigma. Pela primeira vez, o Brasil ficou à frente da Coreia e da China, duas referências na área científica. Ficamos em terceiro lugar, atrás apenas da Índia e da Rússia. (GLOBONEWS, 21-12-2010)
- No ENEM 2009, os alunos do COLÉGIO INTEGRADO OBJETIVO ficaram em primeiro lugar, em todo o Brasil, na prova de ciências da natureza. Nas demais provas – matemática, ciências humanas e linguagens e seus códigos – o COLÉGIO INTEGRADO OBJETIVO também atingiu a primeira colocação no País.
- Nos vestibulares, o OBJETIVO é recordista em aprovações.

Estamos orgulhosos. Os alunos e os professores do OBJETIVO têm demonstrado ao País e ao mundo, nas competições científicas nacionais e internacionais, que o Brasil também possui estudantes talentosos e educação de qualidade. Ou melhor: de excelência!

SISTEMA DE ENSINO
OBJETIVO
as melhores cabeças

Revista Nova Escola – jan./fev 2011 (p. 23)

É possível perceber com este discurso a intenção da instituição de convencer tanto os pais que já têm filhos matriculados nela, quanto os que ainda não estudam nesse sistema, que ele é o melhor e, com certeza, todo aquele que ali estudar alcançará também o sucesso, associando o sucesso profissional ao sucesso escolar, ou seja, o que garante o sucesso da carreira futura é o diploma que confere competência àqueles que ali estudam. “Na realidade, o essencial mantém-se ligado aos consideráveis interesses econômicos que transformam a educação em mercado e as escolas em indústrias de competências” (LAVAL, 2004, p.134).

Na edição nº 241, de abril de 2011, na página 17, a Revista Nova Escola traz como título *“Campeã dos vestibulares é aluna do Objetivo”* e como subtítulo *“Aos 16 anos, ela foi*

aprovada em nove vestibulares para medicina”. Nessa página, a aluna aparece com as iniciais “USP” pintadas na testa, dando dicas de como ser bem sucedida nos estudos. Destaca-se que, nas falas da aluna fica evidente a importância do estudo de qualidade oferecido pelo Sistema, ou seja, o sucesso dela é fruto também do ensino oferecido pela instituição.

CAMPEÃ DOS VESTIBULARES É ALUNA DO OBJETIVO

AOS 16 ANOS, ELA FOI APROVADA EM NOVE VESTIBULARES PARA MEDICINA

Marcela, que tem só 16 anos, prestou vestibular para medicina e entrou em nove universidades. Isso mesmo, nove! Entre elas, a USP, a UNICAMP, a UNESP, a UNIFESP e a Federal do Rio. Escolheu a USP.
(Fantástico/ TV Globo _ 13-2-2011)

Aluna do Colégio Integrado Objetivo, em São Paulo [...] De manhã, frequentava as aulas regulares do terceiro ano do ensino médio e, à tarde, aproveitava as atividades extras da escola, como plantão de dúvidas e aulas de redação.
(G1/ Globo.com _ 9-2-2011)

“Praticamente, todo final de semana, eu estava lá (no Objetivo), fazendo simulado [...] As minhas amigas de fora, principalmente as do balé, falavam: ‘Nossa, Marcela, não acredito que você está na escola (Objetivo) de novo! Você não sai daí. Agora é a sua casa?’”
(Marcela Malheiro Santos, Hoje em dia, TV Record _ 14-2-2011)

“... a dica principal, além da dedicação, é prestar bastante atenção no que os professores dizem, porque eles dão muitas dicas das matérias que caem...”
(Marcela Malheiro Santos, Hoje em dia, TV Record _ 14-2-2011)

Marcela Malheiro Santos provou que a dedicação aos estudos e a boa orientação dos professores podem resultar na felicidade de poder escolher entre nove cursos de medicina nas melhores universidades brasileiras. Uma aprovação como essa é um fato extraordinário, inesquecível, histórico.

Parabéns, Marcela, pelo brilhante desempenho nos vestibulares!

E MAIS: O OBJETIVO MANTÉM O RECORDE EM APROVAÇÕES.

56.128
APROVAÇÕES

329
PRIMEIROS LUGARES

Parabéns, alunos e professores do Objetivo!

OBJETIVO
AS MELHORES CABEÇAS

0800 77 11 909 • www.objetivo.br

Revista Nova Escola – abril 2011 (p. 17)

Logo à frente, na página 19 da mesma revista, o OBJETIVO apresenta um painel com os índices de aprovação e seus respectivos cursos nos vestibulares do ano de 2011: 56.128 aprovações e 329 primeiros lugares, em São Paulo (capital e interior), atestando a competência não só de seus alunos, mas da instituição. Nesse contexto, “a escola é intimada a ser ‘competitiva’. Ela deve se adaptar ao desejo do usuário, segundo um procedimento de serviço e cliente” (LAVAL, 2004, p. 192). O dado que chama atenção dentre os índices e, que

aparece destacado abaixo dos números totais, é a ordem em que são colocados os cursos que despontam no ranking das profissões: Medicina, Engenharia e Direito. Além desses cursos aparecerem no alto da lista, também são escritos em letras maiores, o que pode ser entendido como cursos melhores, pleiteados pelos alunos de classe média ou média alta, cursos para os quais são aprovados os candidatos que podem pagar por uma instituição particular que garanta sua aprovação, ou melhor, seu sucesso.



Revista Nova Escola – abril 2011(p. 19)

O exemplar nº 242, do mês de maio, na página 55, traz a mesma fotografia da matéria veiculada na revista dos meses de janeiro e fevereiro de 2011, mas com texto diferente cujo título é: “Dez razões que fazem a diferença para que você escolha o SISTEMA DE ENSINO OBJETIVO”, no qual descreve as várias conquistas de alunos da referida instituição. Entre o

texto verbal e a fotografia, a página é dividida por uma faixa exibindo as medalhas conquistadas pelos alunos da instituição.

Por meio jogo verbal e não verbal do texto é possível perceber a mensagem de que aquele que estudar nessa escola também será um aluno vitorioso, ou seja, um aluno de sucesso.

Dez razões que fazem a diferença para que você escolha o SISTEMA DE ENSINO OBJETIVO

- 1) O único título de **CAMPEÃO MUNDIAL** em robótica concedido ao Brasil, até agora, foi alcançado pelos alunos do ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO OBJETIVO no campeonato internacional RoboCup Junior 2009
- 2) Para a mais importante competição científica juvenil do mundo, a *International Junior Science Olympiad - IJSO 2010* (Olimpiada Internacional de Ciências Júnior), especialistas brasileiros escolheram SEIS estudantes para representar o País. CINCO são alunos dos ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO DO COLÉGIO OBJETIVO, ou seja, quase 90% da delegação do Brasil. O torneio, realizado na Nigéria, envolveu estudantes com idades até quinze anos de todos os continentes.
- 3) Na USO, os alunos do COLÉGIO OBJETIVO conquistaram medalhas individuais de OURO, PRATA e BRONZE.
- 4) Na disputa por equipes da USO, o empenho dos alunos do COLÉGIO OBJETIVO permitiu que o Brasil conquistasse o inédito TERCEIRO LUGAR nas experiências científicas e se tornasse o primeiro país das Américas a atingir as melhores posições na competição e assim quebrar a hegemonia do eixo Ásia-Europa.
- 5) Na USO, o Brasil, que ficou no pódio ao lado da Índia e da Rússia, venceu a Coreia do Sul e a China – todas nações expoentes na área das ciências.
- 6) Na USO, os estudantes do COLÉGIO OBJETIVO venceram os competidores dos dois países melhor colocados no último exame do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. No PISA, a China ficou em primeiro lugar e a Coreia do Sul, em segundo.
- 7) Desde a primeira edição da USO, somente dois estudantes ganharam medalhas de ouro, em toda a extensão das três Américas. E as duas medalhas foram conquistadas por alunos do COLÉGIO OBJETIVO.
- 8) Mais do que executar e vencer as provas, esse grupo de cientistas quebrou um paradigma. Pela primeira vez, o Brasil ficou à frente da Coreia e da China, duas referências na área científica. Ficamos em terceiro lugar, atrás apenas da Índia e da Rússia. (GLOBONEWS, 21-12-2010)
- 9) No ENEM 2009, os alunos do COLÉGIO INTEGRADO OBJETIVO ficaram em primeiro lugar, em todo o Brasil, na prova de ciências da natureza. Nas demais provas – matemática, ciências humanas e linguagens e seus códigos – o COLÉGIO INTEGRADO OBJETIVO também atingiu a primeira colocação no País.
- 10) Nos vestibulares, o OBJETIVO é recordista em aprovações.

Vitórias, prêmios e títulos nacionais e internacionais

Renan Fernandes Moreira e Vinicius Quarinio Andraus (Ensino Médio) e Liara Guinsberg (Ensino Fundamental), alunos do Colégio Objetivo, conquistaram medalhas de BRONZE individuais na USO.

Ivan Tadeu Ferreira Antunes Filho, aluno do Ensino Médio do Colégio Objetivo, recebeu a medalha de OURO individual na USO. Ivan também conquistou a melhor colocação de um estudante brasileiro em todos os tempos: 7.º lugar geral na competição.

Ramon Silva de Lima, aluno do Ensino Médio do Colégio Objetivo, ficou com a medalha de PRATA individual na USO.

Estamos orgulhosos. Os alunos e os professores do OBJETIVO têm demonstrado ao País e ao mundo, nas competições científicas nacionais e internacionais, que o Brasil também possui estudantes talentosos e educação de qualidade. Ou melhor: de excelência!

Educação Infantil • Ensino Fundamental • Ensino Médio • Pré-vestibular

www.objetivo.br
0800 77 11 909

SISTEMA DE ENSINO
OBJETIVO
as melhores cabeças

Revista Nova Escola – maio 2011 (p. 55)

A mesma revista, (maio 2011), traz na página 83, um texto do Suplemento *Educar para crescer*, solicitando aos professores que façam os pais participarem da escola dos filhos, salientando que a participação dos pais na escola melhora o desempenho dos alunos. Eis parte do texto:

A educação é a mola de crescimento de uma nação. Cidadãos bem formados produzem mais e ganham melhor, fazendo a economia girar. E seu papel, professor, é crucial. Mas os pais de seus alunos também podem ajudar, sabia? Acompanhando e incentivando a Educação formal dos filhos... Estimule-os a ver que a educação é o melhor investimento para o futuro (NOVA ESCOLA, ano XXVI, nº 242, maio 2011, p.83).

EDUCAR PARA CRESCER

Realização
Abril

Professor, faça os pais de seus alunos participarem da escola

A participação dos pais na vida escolar dos filhos melhora o desempenho dos jovens. Imprima e leia esta cartilha na reunião de pais e mestres!

A Educação é a mola de crescimento de uma nação. Cidadãos bem formados produzem mais e ganham melhor, fazendo a economia girar. E seu papel, professor, é crucial. Mas os pais de seus alunos também podem ajudar, sabia? Acompanhando e incentivando a Educação formal dos filhos. Na reunião de pais e mestres, imprima e leia este **Guia da Educação em Família**, que traz dicas simples de participação. Estimule-os a ver que a Educação é o melhor investimento para o futuro.

GUIA DA Educação em família

23 DICAS PARA SEU FILHO SE DAR BEM NA ESCOLA

Descubra se o colégio das crianças tem um ensino de qualidade.

TESTE Você se envolve na Educação dos seus filhos?

Orientações simples e práticas

Você pode imprimir quantas cópias quiser e distribuir para os pais de seus alunos

Leia na reunião de pais e mestres e envolva-os na educação das crianças

São quatro guias diferentes para você escolher

>> Entre em contato
E-mail: educarparacrescer@abril.com.br
Telefone: (11) 3037-4635

A participação da família contribui bastante para o aprendizado da criança. Quando os pais participam da vida escolar dos filhos, as notas aumentam mais de 20%!

www.educarparacrescer.com.br/guias-da-educacao

Apoio
Sistema CONFEP/CREF Conselho Federal e Regional de Educação Física
Instituto UNIBANCO

O Brasil só melhora com Educação de qualidade
E você tem tudo a ver com isso

Revista Nova Escola – maio 2011, (p. 83)

No final da página, abaixo dessa nota, vem um pequeno texto afirmando “*A participação da família contribui bastante para o aprendizado da criança. Quando os pais participam da vida escolar dos filhos, as notas aumentam mais de 20%!.*” Vale destacar que nesta matéria nenhuma instituição é citada, porém a nota, além de mostrar aos pais que a educação é o um investimento que garantirá o futuro do filho, afirma, ainda, que a participação e o acompanhamento da família são fundamentais para que o sucesso esperado seja alcançado.

As revistas Nova Escola do segundo semestre de 2011, com exceção do mês de dezembro, todas trazem notas do Ético Sistema de Ensino. Em todas, o texto principal é quase o mesmo e aparece em diferentes páginas dos exemplares. Eis o texto da revista de Junho/julho:

Educar é transformar. Isso só se faz com muita paixão. O Ético é formado por uma equipe apaixonada pelo que faz, porque vive a educação e tem compromisso com a formação integral e o conhecimento crítico e transformador de cada aluno. Por isso, o Ético dedica-se a inovar a cada dia, com soluções que conectam quem aprende com quem ensina. (NOVA ESCOLA, ano XXVI. Ano 243. Junho/julho 2011, p.19)

No exemplar, referente aos meses de junho e julho, traz como título: “*Nós fazemos o melhor sistema de ensino*” (p. 19); na edição do mês de agosto é: “*Nós criamos as melhores soluções educacionais*” (p. 25); no mês de setembro o título que abre o texto é: “*Nós criamos o melhor material didático*” (p.75); o exemplar do mês de outubro traz como título: “*Nós fazemos a diferença na educação*” (p.41). Esta página traz também a fotografia de um adolescente com o rosto pintado com as iniciais “VEST”, assinalando o sucesso alcançado no vestibular.

Nós fazemos o melhor sistema de ensino porque somos apaixonados pelo que fazemos.

Educar é transformar. E isso só se faz com muita paixão. O Ético é formado por uma equipe apaixonada pelo que faz, porque vive a educação e tem compromisso com a formação integral e o conhecimento crítico e transformador de cada aluno. Por isso, o Ético dedica-se a inovar a cada dia, com soluções que conectam quem aprende com quem ensina.

PORTAL INTERATIVO E ÉTICO TV
Ferramentas que dinamizam e personalizam o ensino educadores e gestores.

MATERIAL DIDÁTICO ATUALIZADO
Impulsora do movimento que coloca as melhores de ensino e aprendizagem.

SOLUÇÕES INOVADORAS
Sistema de ensino de desenvolvimento pessoal, ensino de habilidades, atendimento de marketing. Descubra no www.sejaetico.com.br a mais real.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES
Curso livre em EAD, metodologia participativa e ambiente de formação continuada.

O sistema de ensino da Editora Saraiva

ÉTICO

www.sejaetico.com.br • 0800 700 1996

Revista Nova Escola Jun/julho 2011(p.19)

Nós criamos as melhores soluções educacionais porque somos apaixonados pelo que fazemos.

Educar é transformar. E isso só se faz com muita paixão. O Ético é formado por uma equipe apaixonada pelo que faz, porque vive a educação e tem compromisso com a formação integral e o conhecimento crítico e transformador de cada aluno. Por isso, o Ético dedica-se a inovar a cada dia, com soluções que conectam quem aprende com quem ensina.

PORTAL INTERATIVO E ÉTICO TV
Ferramentas que dinamizam e personalizam o ensino educadores e gestores.

MATERIAL DIDÁTICO ATUALIZADO
Impulsora do movimento que coloca as melhores de ensino e aprendizagem.

SOLUÇÕES INOVADORAS
Sistema de ensino de desenvolvimento pessoal, ensino de habilidades, atendimento de marketing. Descubra no www.sejaetico.com.br a mais real.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES
Curso livre em EAD, metodologia participativa e ambiente de formação continuada.

O sistema de ensino da Editora Saraiva

ÉTICO

www.sejaetico.com.br | 0800 770 1996

Revista Nova Escola – agosto 2011(p.25)

Nós criamos o melhor material didático
porque somos apaixonados pelo que fazemos.

Educar é transformar. E isso só se faz com muita paixão. O Ético é formado por uma equipe apaixonada pelo que faz, porque vive a educação e tem compromisso com a formação integral e o conhecimento crítico e transformador de cada aluno.

Por isso, o Ético dedica-se a inovar a cada dia, com soluções que conectam quem aprende com quem ensina.

PORTAL INTERATIVO E ÉTICO TV
Ferramenta que disponibiliza a aprendizagem em ambientes educacionais e gerenciais.

MATERIAL DIDÁTICO ATUALIZADO
Importante ferramenta que oferece ao educador de ensino e aprendizagem.

SOLUÇÕES INOVADORAS
Sistema de análise de desempenho escolar, análise de aproveitamento, controle de frequência, gerenciamento de avaliações e muito mais.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES
Cursos livres em EAD, assessoria pedagógica e eventos de formação continuada.

O sistema de ensino da Editora Saraiva

Ético
Sistema de Ensino

VENHA VIVER ESTA PAIXÃO COM A GENTE, SEJA ÉTICO VOCÊ TAMBÉM!

www.sejaetico.com.br - 0800 770 1996

Nova Escola – setembro 2011(p.75)

Nós fazemos a diferença na educação
porque somos apaixonados pelo que fazemos.

Educar é transformar. E isso só se faz com muita paixão. O Ético é formado por uma equipe apaixonada pelo que faz, porque vive a educação e tem compromisso com a formação integral e o conhecimento crítico e transformador de cada aluno.

Por isso, o Ético dedica-se a inovar a cada dia, com soluções que conectam quem aprende com quem ensina.

PORTAL INTERATIVO E ÉTICO TV
Ferramenta que disponibiliza a aprendizagem em ambientes educacionais e gerenciais.

MATERIAL DIDÁTICO ATUALIZADO
Importante ferramenta que oferece ao educador de ensino e aprendizagem.

SOLUÇÕES INOVADORAS
Sistema de análise de desempenho escolar, análise de aproveitamento, controle de frequência, gerenciamento de avaliações e muito mais.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES
Cursos livres em EAD, assessoria pedagógica e eventos de formação continuada.

O sistema de ensino da Editora Saraiva

Ético
Sistema de Ensino

VENHA VIVER ESTA PAIXÃO COM A GENTE, SEJA ÉTICO VOCÊ TAMBÉM!

www.sejaetico.com.br

Nova Escola – outubro 2011(p.41)

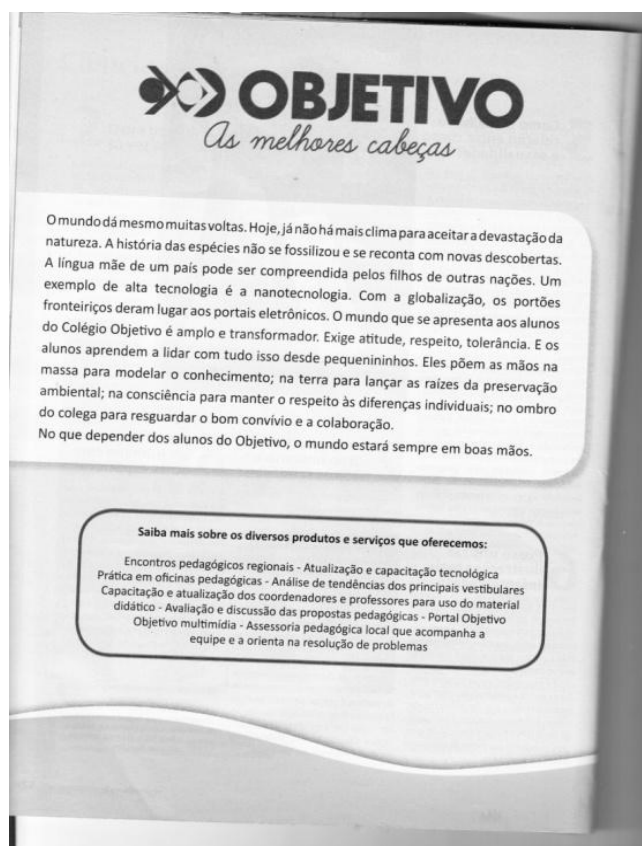
Por último, no mês de novembro, a matéria é intitulada: “*Nós oferecemos uma assessoria pedagógica constante e presente*” (p. 25). No final dessas páginas, aparece o logotipo do Ético Sistema de Ensino: “*Apasionados pela educação*” e logo abaixo, um imperativo aos pais: “*Venha viver esta paixão com a gente, seja Ético você também!*”. Todos os títulos são complementados, como um subtítulo, pela frase: “*Porque somos apaixonados pelo que fazemos*”.

Revista Nova Escola – nov. 2011(p. 25)

É importante destacar a linguagem envolvente, presente nas propagandas. O discurso do Ético Sistema de Ensino, por exemplo, traz, em seus textos o pronome *Nós*, iniciando o anúncio, o que mostra, de certa forma, que a instituição trabalha em equipe e prioriza a o bom relacionamento entre a escola, os professores e os alunos. Essa observação pode ser notada também, a partir do slogan da escola *Apassionados pela Educação*, que vem, em destaque, no final, de todas as páginas analisadas.

Na mesma revista (novembro), traz uma nota do Colégio Objetivo, na página 58, chamando atenção para a necessidade de estudar em uma instituição que prepara seus alunos para o mundo globalizado. O nome do colégio aparece em letras garrafais, no alto da página, seguido do slogan *As melhores cabeças*. Ou seja, fica implícita a mensagem de que quem estuda, nesta instituição, são mais inteligentes, logo, mais capazes de sobressair aos outros, ao competir, disputar os melhores lugares no mercado de trabalho. Completando o texto, o colégio afirma que seus alunos aprendem, porque vivenciam a teoria, na prática. Assim termina o texto: “*No que depender dos alunos do Objetivo, o mundo estará sempre em boas*

mãos.”. Nesta frase merece destaque a ênfase dada à expressão *o mundo estará sempre em boas mãos*, que denota um discurso de responsabilidade social ao texto, visando atingir um leitor ou uma clientela diferenciada, isto é, os pais que leem essa revista são, na maioria, professores ou têm uma formação universitária e, possivelmente, na área de humanas, dado o caráter de responsabilidade social, que ressoa nos discursos.



Revista Nova Escola – nov. 2011(p. 58)

É possível perceber a intenção de persuadir os pais, quando o Sistema emprega uma linguagem que envolve os interlocutores, no caso os pais, seduzindo-os com frases enfáticas que convencem a família de que esta é a melhor instituição de ensino para se matricular os filhos.

Um aspecto interessante a ser notado nessas matérias é o fato de quase todas trazerem fotos de crianças, jovens ou profissionais da educação quando não aparecem, juntos, professor assistindo à criança ou ao jovem. Este fato revela que não é só o discurso explícito que compõe o jogo persuasivo feito pelas escolas na tentativa de seduzir os pais quando se trata do

sucesso escolar. Para alcançar os pais, a escola apodera-se da linguagem tanto verbal quanto imagética, já que o discurso não é simplesmente aquilo que pode ser traduzido pela linguagem escrita ou falada, mas também pelas imagens, que na luta pelo poder de convencimento, tornam os textos mais atraentes e expressivos.

Nas palavras de Bakthin (1997),

[...] um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado se define acima de tudo por seus aspectos expressivos. Isto é comumente admitido no domínio da estilística — chega-se, aliás, a reduzir o estilo aos aspectos emotivo-valorativos do discurso (BAKTHIN, 1997, p. 308).

Partindo do pressuposto de que não há discurso neutro, já que todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem, entende-se que esses sentidos podem ser produzidos de forma explícita, mas, na maioria das vezes, são produzidos de forma implícita, ou seja, deixa nas entrelinhas significados ficando por conta do interlocutor o trabalho de construir ou desvelar os sentidos subentendidos. Esta é uma técnica usada, por exemplo, nos discursos políticos, as propagandas, dentre outros.

O exemplar do mês de dezembro, o SISTEMA OBJETIVO ocupa as páginas 4 e 5, para divulgar os resultados de alunos que foram aprovados em vestibulares e olimpíadas de Física no ano de 2011. Além disso, apresenta um quadro com as médias que os alunos do Sistema Objetivo alcançaram no ENEM do mesmo ano, salientando que o primeiro lugar obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também, foi de um aluno do Sistema. Na página 4, o texto veiculado traz a afirmação de que o colégio Objetivo não se destaca só no ENEM, mas é também a instituição que mais aprova nas universidades e a que obteve o maior número de medalhas em olimpíadas científicas, nacionais e internacionais, inclusive trazendo medalhas inéditas para o país.

1º LUGAR NO ENEM


EM TODA A CAPITAL DE SÃO PAULO

EM TODO O ESTADO PAULISTA


NAS PROVAS DAS QUATRO ÁREAS DO CONHECIMENTO, EM TODO O BRASIL

Médias dos alunos atualizadas pelo Enem em 3 de outubro de 2011

| Escola | Média em Língua Portuguesa e Códigos | Média em Matemática | Média em Ciências Humanas | Média em Ciências da Natureza | Média nas Objetivas |
|----------------------------|--------------------------------------|---------------------|---------------------------|-------------------------------|---------------------|
| COLÉGIO OBJETIVO INTEGRADO | 675,64 | 847,77 | 758,04 | 701,10 | 745,64 |



"Marcela, que tem só 16 anos, prestou vestibular para medicina e entrou em nove universidades. Isso mesmo, nove! Entre elas, a USP, a UNICAMP, a UNESP, a UNIFESP e a Federal do Rio de Janeiro."
Fantástico TV Globo 02/2011



"Brasileiro leva ouro inédito em olimpíada de física."
Folha de São Paulo 23/08/11

www.objetivo.br • 0800 77 00 189

OBJETIVO
SISTEMA DE ENSINO

SISTEMA OBJETIVO

COLÉGIO OBJETIVO INTEGRADO

1º LUGAR NO ENEM

O COLÉGIO OBJETIVO INTEGRADO ADOTA O SISTEMA OBJETIVO, QUE ESTÁ À FRENTE DOS DEMAIS SISTEMAS DE ENSINO.

E não se destaca apenas no Enem. É também o que mais aprova nas universidades e o que possui o maior número de medalhas obtidas em olimpíadas científicas, nacionais e internacionais. Inclusive, o SISTEMA OBJETIVO trouxe medalhas inéditas ao Brasil.

MÁTRICULE SEU FILHO EM UMA ESCOLA QUE ADOTA O SISTEMA OBJETIVO.

Revista Nova Escola – dez. 2011(p.4)

Revista Nova Escola – dez. 2011(p.5)

Os textos e contextos analisados mostram como esses discursos feitos de diferentes signos, articulando o visível e o dizível, têm como foco central convencer os leitores, em especial os pais, de que o sucesso escolar dos filhos depende de uma escola que o prepare para o sucesso profissional, o que pode ser apreendido do discurso propagado pelas duas instituições ilustradas nas páginas analisadas, embora o sucesso profissional apareça subjacente neles.

Isto posto, vale lembrar que o objetivo das propagandas não é outro senão persuadir àquele a quem se destina. Para tanto, a escolha vocabular, as imagens e até o interdito faz-se muito importante na rede de sentido que se pretende tecer. Uma das estratégias usadas pela instituição são os dados veiculados na mídia como no Programa “Fantástico”, da Rede Globo e o jornal “Folha de São Paulo”.

Vista dessa forma, a educação vem se tornando, cada vez mais, uma mercadoria oferecida no mercado a quem puder pagar por ela, exposta em grandes outdoors espalhados pelas cidades, nas páginas de revistas especializadas em educação e outros meios de

comunicação. A discursividade que seduz os pais é que a escola que aprova, garante não só o sucesso profissional do filho, mas também o sucesso pessoal que virá com o ganho financeiro que essa profissão lhe garantirá.

O discurso que se faz da mercantilização da educação, hoje, não se manifesta somente na tentativa de transformar a escola em uma instituição que gera mão de obra qualificada e adaptada às necessidades da economia, manifesta – se também nessa exposição direta da qual os alunos são alvos por meios de publicidade, como essas apontadas e analisadas, seja no espaço escolar, seja por meio de faixas expostas em frente às escolas e nas ruas, pelas escolas que conseguem um alto índice de aprovação em vestibulares, ou ainda em anúncios publicitários, veiculados nos vários meios midiáticos.

Sobre esse assunto, afirma Laval (2004),

Longe do ideal do saber puro e desinteressado, julgado “envelhecido”, a ideologia da nova escola legitima a entrada da atividade comercial e publicitária no seio da escola, quando ela não o institui como “parceiro” da ação educativa, sob pretexto de que os jovens são “muito sensíveis à cultura publicitária” e que eles são “motivados pelas marcas” (LAVAL, 2004, p. 135).

Analisando por esse ângulo, a afirmação de Laval constata e confirma o que realmente ocorre nos dias atuais, pois é frequente alunos quererem transferir de escolas porque uma ou outra é mais divulgada pela mídia e, na visão deles, se estudarem na “escola da moda e da mídia” alcançarão o mesmo sucesso daqueles que nelas estudam. Neste sentido, a escola apresenta uma contradição: a visão mercantilizada, na visão também dos alunos, mesmo que inconsciente, faz com a educação mude os valores que dão sentido ao aprendizado passando a ressaltar menos os valores culturais e mais o valor econômico.

Pensar a educação como mercado requer uma reflexão sobre a luta que acaba por instaurar entre as escolas devido à concorrência que acaba por dividir os pais, os alunos e os professores em dois grupos: dos perdedores e dos ganhadores. De um lado, as melhores instituições que buscam os melhores alunos que, muitas vezes, pertencem às famílias com melhores qualidades sociais, ou seja, mais condições financeiras para manter os filhos nas escolas que mais se despontam no mercado. Por isso, as instituições menos colocadas no mercado e que, também, quase não aparecem na mídia, apresentam dificuldades para manter os alunos considerados como os melhores da classe. Por outro lado, os pais que desejam uma

escola de qualidade melhor e favoráveis à igualdade na escola, usam de várias estratégias para colocar os filhos nas melhores instituições, mesmo que tal decisão custe muito.

Sobre esse jogo, Laval (2004) novamente afirma,

A obsessão pela imagem da escola, a preocupação com os resultados medidos pelas estatísticas de sucesso em exames e testes, a busca de satisfação dos pais em matérias de frequência, de clima, de atividades e de horários, tende a transformar a maneira de conceber a escola: “seria preciso criar um acontecimento para nossa imagem”, diz-se certos estabelecimentos. Escolas, colégios, liceus, universidades publicam plaquetas luxuosas, cuidam da acolhida e mantêm uma linguagem “comercializada” valorizando o visível e o brilho falso (LAVAL, 2004, p. 302).

Partindo dessa afirmação, o autor revela um jogo de poder e prestígio que conduz a escolha da escola feita pelos pais, movidos pela imagem e pelos discursos que circulam tanto nas propagandas quanto nas fachadas das próprias instituições. É importante ressaltar que, para a escola, a relevância maior de acordo com o autor, é a satisfação dos pais, que nesse contexto, são considerados clientes. Portanto, para os pais com maior poder econômico e prestígio social, são destinadas as melhores escolas, uma vez que com algumas exceções, famílias com menor poder aquisitivo conseguem manter os filhos nas escolas consideradas caras, embora estes possam ser detentores de um capital cultural que garantam seu sucesso escolar. Assim, “o mercantilismo desacredita todo o discurso sobre os valores desinteressados da cultura, sobre as virtudes e a dignidade humana, sobre a igualdade de todos em face da herança cultural ou das chances de inserção profissional” (LAVAL, 2004, p. 303).

O acesso a uma educação de qualidade é primordial para o crescimento intelectual e profissional de uma pessoa e cabe aos pais, na maioria das vezes, possibilitar esse acesso aos seus filhos, embora o Art. 205 da Constituição Brasileira de 1988, p. 34, determine que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)”. Todavia percebe-se que nem sempre o desejo de proporcionar aos filhos chances para que disputem uma vaga na universidade ou uma vaga no mercado de trabalho, em igualdade com os alunos que estudam em escolas particulares não acontece pelo fato de os pais não terem poder aquisitivo para manter os filhos nessas escolas, mesmo que, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” também seja determinada pela Constituição.

A saber, o fato de os pais, que não têm condições financeiras para matricular os filhos nas escolas particulares, mesmo acreditando que essas prepararão, academicamente, melhor

os filhos, não representa que esses pais não façam investimento algum na educação dos filhos, o que muda é a forma como esse investimento é feito. Um exemplo do investimento feito por pais, que têm filhos matriculados em escolas públicas, é o fato de muitos pais abrirem mão da ajuda financeira que os filhos dariam à família, caso estivessem trabalhando, ao invés de estudarem. Logo, o não trabalhar para estudar passa a ser uma estratégia de investimento simbólico, ou seja, os pais convertem o capital econômico, que não têm, em capital de reconhecimento, conforme Bourdieu (BONNEVITZ, 2003). Dados do Censo Escolar¹⁶ da Educação Básica de 2013, publicados pelo MEC¹⁷/Inep¹⁸, comprovam o aumento do número de matrículas nos Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas, no Brasil entre os anos de 2007 e 2013.

3.4.2 Análise dos exemplares da Revista Nova Escola do ano de 2012

Analisar um enunciado é apreendê-lo como acontecimento, como algo que surge em um certo tempo, um certo lugar com determinado propósito. O que permite situar e compreender os enunciados analisados, nas páginas da Revista Nova Escola do ano de 2012, é justamente o fato das Instituições educativas apresentarem uma clara intenção persuasiva em sua discursividade. O efeito do discurso é, claramente, transmitir uma mensagem e alcançar um objetivo premeditado por meio da interpretação e interpelação do interlocutor alvo.

O exemplar da Revista Nova Escola referente aos meses de janeiro e fevereiro de 2012 traz uma nota que destaca a importância da escolaridade para o sucesso do aluno, na página 20. O texto refere-se à fala de uma Professora de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) que responde uma dúvida de uma leitora quanto ao comportamento do filho. A princípio, a matéria não tem nada a ver com o sucesso ou fracasso

¹⁶ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.


¹⁷ Ministério da Educação.

¹⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

escolar, mas no decorrer do texto a professora afirma dentre outras coisa: “... *O fracasso da Educação familiar não pode significar também o insucesso da escola. Não podemos depender do bom desempenho dos pais para educar nossos alunos para a vida...*”.

E agora, Telma?

TELMA VINHA é professora de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e responde a dúvidas sobre comportamento



ESCOLA E FAMÍLIA
Espera-se muito do professor. Até onde vai nossa responsabilidade e começa a dos pais? LYGIA NASCIMENTO DE ALMEIDA, Sorocaba, SP

Muitas vezes, por não ter clara essa divisão, a escola terceiriza problemas aos pais, e vice-versa, o que gera sentimentos de impotência e sobrecarga em ambos os lados. Os papéis dos educadores e da família são complementares, porém distintos. Em casa, há uma relação de autoridade entre pais e filhos. A criança possui também uma posição privilegiada e, por mais que se comporte mal, os relacionamentos se mantêm. Na escola, o cenário muda. O aluno se torna mais um integrante do grupo, aprende a lidar com novas regras, experimenta conflitos e percebe que as relações dependem de suas ações. Além do conhecimento, a criança deve adquirir na escola competências indispensáveis para o convívio em sociedade – dificilmente obtidas em família. Cabe a nós, educadores, contribuir para esse aprendizado e buscar maneiras de lidar com os conflitos inerentes ao processo. Isso requer boa formação, estudo coletivo, envolvimento da equipe, reflexão, avaliação e aperfeiçoamento. Só assim nos sentiremos amparados e seguros para atuar no dia a dia. O fracasso da Educação familiar não pode significar também o insucesso da escola. Não podemos depender do bom desempenho dos pais para educar nossos alunos para a vida em uma sociedade democrática, mais equilibrada e justa e nem esperar estudantes ideais como um pré-requisito para obter êxito. As crianças que trazem dificuldades de casa são as que mais precisam do nosso apoio para se inserir socialmente. Vamos aproveitar esse começo de ano para debater tais questões. Como profissionais da Educação, podemos construir uma escola capaz de dar conta do que ocorre no espaço sob sua responsabilidade tanto em relação à aprendizagem quanto ao comportamento social.

“A família educa para a vida privada e a escola prepara para a coletiva. São espaços educativos distintos.”

20 JANEIRO/FEVEREIRO 2012 novaescola.org.br

Revista Nova Escola – jan./ fev 2012 (p. 20)

É importante notar que a professora faz referência à vida familiar do aluno para remeter ao espaço escolar, as consequências que a criança ou adolescente pode trazer para a escola. É possível compreender também que, quando a professora fala da importância da família na educação escolar dos filhos, ao usar o termo “*aconteça a aprendizagem na escola*”, ela refere-se, mesmo que com outras palavras, ao sucesso escolar, ou seja, a parceria entre família e escola é o caminho para o sucesso do aluno. O texto desta página não veicula nenhum nome de instituição escolar, porém essa nota, mesmo que implicitamente, remete ao sucesso escolar.

Nesta nota, no final da página, entre aspas, o texto: “*A família educa para a vida privada e a escola prepara para a coletiva. São espaços educativos distintos*”. Sobre esse enunciado, é possível aferir que, talvez, a família por, reduzir o convívio dos filhos às relações parentais, acaba por restringir os laços que podem ser feitos fora dela, como os relacionamentos no espaço escolar. Assim, o relacionamento com outras pessoas, principalmente na escola, torna-se conflituoso. Dessa forma, ao tentar viver em uma comunidade maior que a familiar, esses alunos (os filhos) podem ter dificuldade de relacionar com seus pares, ocasionado com isso problemas de comportamento na escola e, por consequência, na aprendizagem.

Na referida nota, mesmo que de forma diferente dos outros enunciados analisados até o momento, torna-se possível notar a preocupação com o sucesso do aluno, já que o discurso da professora revela a preocupação em relação ao comportamento que determinadas crianças mostram em casa, na presença dos pais, e as atitudes dessa mesma criança na escola. Ela salienta, ainda, que as crianças que trazem dificuldades de casa são as que mais precisam do apoio do professor para se inserir socialmente.

Nas leituras e análises feitas foi constatado que os exemplares dos meses de março e abril trazem a mesma matéria, divulgada pelo OBJETIVO Sistema de Ensino, que divulga uma nota afirmando que o mundo dá muitas voltas, se transforma. Esse mundo que se apresenta aos alunos do Colégio Objetivo é amplo e transformador, exige atitude, respeito, tolerância por parte dos alunos, tudo que eles aprendem desde pequeninhos. Fica implícito, nesse texto, que para ser um homem com todos esses valores e qualidades, o aluno tem ser matriculado nesse colégio desde muito pequeno. Abaixo do texto explicativo, segue uma lista dos diversos produtos e serviços oferecidos pela Instituição.

OBJETIVO
SISTEMA DE ENSINO

O mundo dá mesmo muitas voltas. Hoje, já não há mais clima para aceitar a devastação da natureza. A história das espécies não se fossilizou e se reconta com novas descobertas. A língua mãe de um país pode ser compreendida pelos filhos de outras nações. Um exemplo de alta tecnologia é a nanotecnologia. Com a globalização, os portões fronteiriços deram lugar aos portais eletrônicos. O mundo que se apresenta aos alunos do Colégio Objetivo é amplo e transformador. Exige atitude, respeito, tolerância. E os alunos aprendem a lidar com tudo isso desde pequeninhos. Eles põem as mãos na massa para modelar o conhecimento; na terra para lançar as raízes da preservação ambiental; na consciência para manter o respeito às diferenças individuais; no ombro do colega para resguardar o bom convívio e a colaboração. No que depender dos alunos do Objetivo, o mundo estará sempre em boas mãos.

Saiba mais sobre os diversos produtos e serviços que oferecemos:

- Encontros pedagógicos regionais
- Atualização e capacitação tecnológica
- Prática em oficinas pedagógicas - Análise de tendências dos principais vestibulares
- Capacitação e atualização dos coordenadores e professores para uso do material didático
- Avaliação e discussão das propostas pedagógicas
- Portal Objetivo - Objetivo multimídia - Assessoria pedagógica local que acompanha a equipe e orienta na resolução de problemas

Educação Infantil
Ensino Fundamental
Ensino Médio
Pré-vestibular

0800 77 00 189
www.objetivo.br

Revista Nova Escola – março/ abril 2012 (p.17/65)

Ao lado do texto apontando as qualidades do colégio, um arabesco em forma de árvore, exhibe imagens interiores do colégio, professores ministrando aulas, alunos com medalhas e gestos vitoriosos de quem alcançou o sucesso porque estudou nessa escola. A fotografia é estrategicamente colocada ao lado do texto principal, com contornos simulando a copa de uma árvore e na parte inferior, que unem as imagens, em destaque, um pequeno texto anunciando que a Instituição oferece desde a Educação Infantil ao Curso Pré- Vestibular. Ora, a interpretação desse texto deixa clara a intenção do Colégio que não é outra, senão dizer aos pais: “Este colégio oferece ao seu filho toda a formação de que ele precisa para se tornar um homem de sucesso”. Novamente é possível perceber o caráter de responsabilidade social da escola ao terminar o texto com parte do enunciado do exemplar do mês de novembro de 2011(p. 58) : “No que depender dos alunos do Objetivo, o mundo estará sempre em boas mãos.”.

Novamente, Colégio OBJETIVO traz, nas revistas do mês de maio, na página 17, junho/julho, na página 41, e agosto, na página 89, a mesma matéria, ocupando toda a página.

Vale ressaltar que para Bakhtin (1997), “o enunciado constitui-se em um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Ele não pode ser repetido, mas somente citado, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento”. Portanto, isso equivale dizer que nenhum texto é lido e compreendido da mesma forma, ou seja, a cada leitura um enunciado adquire um novo sentido, conforme o leitor que o lê.

A matéria repetida, nos três exemplares, traz como título: “OBJETIVO é recorde em aprovações”. No corpo desse texto a palavra *recorde* vem circulada para destacar, logo abaixo, o número 63.951 também destacado em negrito e em vermelho, para informar que esse número corresponde às aprovações, nas principais universidades e acrescenta que desses 63.951 aprovados, 297 alunos conseguiram o primeiro lugar nessas universidades. No título da matéria, destacado por um círculo, a palavra *Recorde* indicando que a instituição foi a líder em aprovações, conforme os números mostrados na sequência do texto.

OBJETIVO É RECORDE EM APROVAÇÕES

63.951 APROVAÇÕES

297 PRIMEIROS LUGARES

8 Vestibulares para Engenharia

1º lugar Medicina USP-RP

| | | | | |
|--------------------------------------|---|-----------------------------------|---|--|
| MEDICINA 1.378 APROVAÇÕES | DIREITO 4.123 APROVAÇÕES | ENGENHARIA 5.863 APROVAÇÕES | CÊNCIAS EXATAS 931 APROVAÇÕES | CÊNCIAS SOCIAIS 1.202 APROVAÇÕES |
| ADMINISTRAÇÃO 3.278 APROVAÇÕES | AGRONOMIA 773 APROVAÇÕES | ARQUITETURA 998 APROVAÇÕES | ODONTOLOGIA 1.142 APROVAÇÕES | PSICOLOGIA 1.264 APROVAÇÕES |
| COMPUTAÇÃO 975 APROVAÇÕES | SABERIA E SOCIOLOGIA 1.052 APROVAÇÕES | JORNALISMO 1.095 APROVAÇÕES | RELAÇOS INTERNACIONAIS 789 APROVAÇÕES | VETERINÁRIA 838 APROVAÇÕES |
| PUBLICIDADE 1.425 APROVAÇÕES | | | | |

Treinadores FUVEST

1º lugar
Yara Tadeu
Universidade UFMG

2º lugar
Gustavo Haddad Braga
Universidade USP

Parabéns, alunos e professores do Sistema Objetivo de Ensino, pelas aprovações nas principais faculdades e universidades!

OBJETIVO SISTEMA DE ENSINO

0800 77 11 00 189 • www.objetivo.br

Mais uma vez, além do discurso persuasivo, a instituição se vale da fotografia de alunos aprovados em diferentes vestibulares, exibindo, na testa, os nomes da universidade e dos cursos para os quais foram aprovados, além de medalhas ganhas em Olimpíadas científicas. Uma propaganda ilustrada com as fotografias dos alunos vencedores, nesse contexto, reforça a imagem construída socialmente de sucesso, principalmente dos pais que, optarem por esse colégio em busca do mesmo sucesso para os filhos, já que esse é o maior desejo deles, conforme depoimentos na pesquisa “*Mal estar na família: Discurso pedagógico, discurso parental e laço social*”, realizada por Roure (2003).

... que ela seja doutora;
... fosse uma administradora de empresa;
...estude e seja médico;
...que seja um juiz...

(ROURE, 2003, p. 58)

As fotos dos alunos aprovados, sem dúvida, auxiliam na construção do discurso persuasivo da mensagem que a propaganda pretende, e talvez, acabam por motivar os pais que sonham ou planejam uma carreira de sucesso para os filhos, levando-os a matriculá-los nesse colégio.

Ainda no exemplar referente aos meses de junho e julho, a Revista Nova Escola traz uma matéria do Ético Sistema de Ensino, na página 35. Nela, são apresentadas as vantagens de usar o material didático produzido pela instituição, que garante “*Ético. Não fazemos apenas diferente. Fazemos com muita paixão*”. Texto modificado em relação aos enunciados dos exemplares anteriores que traziam como slogan: “*Porque somos apaixonados pelo que fazemos*”. Nota-se, agora, uma ênfase maior dada à palavra *paixão* que aparece nos textos a partir do exemplar do mês de junho/julho de 2012.

O apelo ao afetivo aparece logo no alto da página em letras maiores e vermelhas, alusão à paixão, ao sentimento. Além desse destaque, chama atenção também, a fotografia de uma criança deitada ao ar livre, abaixo desse texto, sorridente e vestindo uma camiseta também vermelha, o que remete a ideia de que o aluno que estudar em uma escola que adote esse material, além de aprender, também é feliz. Somado a esse aparato argumentativo, a propaganda ainda traz, abaixo da fotografia da criança, o seguinte dizer: “*Apaixonados pela Educação*”.

Ter o conhecimento como inspiração para fazer um sistema de ensino inovador e diferente.

ÉTICO. NÃO FAZEMOS APENAS DIFERENTE. FAZEMOS COM MUITA PAIXÃO.

Benefícios exclusivos:

Ético TV Assessoria pedagógica
Portal Seja Ético Recursos didáticos
Formação de educadores Aula digital

Nós, do Ético, acreditamos que um sistema de ensino tem de ir além. Tem de estar conectado às mudanças do mundo e da sociedade, para vivenciar os desafios com a escola, propondo soluções novas e eficientes. Afinal, a educação de qualidade se faz com envolvimento, entrega e muita paixão. **Seja Ético você também.**

sejaetico.com.br | 0800 770 1996

Revista Nova Escola – jun./ jul. 2012 (p. 35)

Na Revista do mês de agosto foi verificada a presença de três propagandas (matérias), duas são uma da FTD¹⁹ Sistema de Ensino, na página 7; outra na página 56, do Ético Sistema de Ensino; ambas direcionadas à escola e aos professores, uma vez que divulgam material didático; e na página 89, um texto do OBETIVO, já analisada anteriormente.

O primeiro texto, na da página 7, apresenta, parte superior, o seguinte enunciado: “*FTD Sistema de Ensino: um passo à frente na Educação*”. Em seguida um texto descritivo contendo as vantagens do material, terminado com a frase “*com o FTD Sistema de Ensino, o destino final é o sucesso dos alunos!*”. Desta vez o texto verbal vem acompanhado da ilustração de uma haste com uma seta que traz a inscrição *SUCESSO* e ao lado dela, pegadas indo na mesma direção apontada pela seta. Ou seja, o *FTD Sistema de Ensino*, indica os caminhos para a escola que pretende se despontar em relação às outras: “*um passo à frente na*

¹⁹ Iniciais de Frère Théophane Durand, (Superior Geral da Congregação Marista de 1883 a 1907), a FTD é uma editora brasileira criada em 1902.

educação”, o leva a pensar que, os professores da escola que utilizar o material desse Sistema estarão fazendo uma parceria com ele (FTD Sistema de Ensino) rumo a uma educação de qualidade que garantirá o sucesso de seus alunos. Para tanto, basta seguir os passos (pegadas).

**FTD Sistema de Ensino:
um passo à frente na Educação.**


O FTD Sistema de Ensino segue com você nesta parceria rumo a um ensino de qualidade. Por este caminho, a sua escola tem a garantia de um material didático já avaliado pelo MEC, além de um pacote de produtos e serviços testado e aprovado. Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, com o FTD Sistema de Ensino, o destino final é o sucesso dos alunos!

SUCESSO

- Assessoria Pedagógica
- Assessoria Comercial
- Portal – www.ftdsistemadeensino.com.br
Conteúdos multimídia para o Fundamental I e II e Ensino Médio
- Banco de Questões para o Fundamental II
- Desafio on-line – Português/Matemática do Ensino Fundamental II e todas as disciplinas do Ensino Médio
- Redação para o Ensino Médio – coleção em 3 volumes com vários gêneros textuais
- GPS – software com diversas questões:
14.000 de Matemática/Português
13.000 de Física/Química/Biologia/História
12.000 de Geografia
8.000 de Inglês
6.000 de Espanhol
- Bem Lembrado – material desenvolvido para consultas rápidas e estudos de revisão
- Enem: Simulados e Caderno Enem

Central de Atendimento
0800 729 3232
atendimento@ftdsistemadeensino.com.br

www.ftdsistemadeensino.com.br



Revista Nova Escola – agosto 2012 (p. 7)

A segunda propaganda, do Ético Sistema de Ensino, na página 56, traz o mesmo enunciado dos outros exemplares, com uma diferença na parte introdutória do texto: *“Educar acompanhando as mudanças do mundo e ver a cada dia a construção do conhecimento”*. Novamente a propaganda vem destacada pela fotografia, agora de um adolescente vestindo outra vez uma camiseta vermelha, deitado e sorridente.

Educar acompanhando as mudanças do mundo e ver a cada dia a construção do conhecimento.

ÉTICO. NÃO FAZEMOS APENAS DIFERENTE.
FAZEMOS COM MUITA PAIXÃO.

Benefícios exclusivos:
Ético TV Assessoria pedagógica
 Portal Seja Ético Recursos didáticos
 Formação de educadores Aula digital

Nós, do Ético, acreditamos que um sistema de ensino tem de ir além. Tem de estar conectado às mudanças do mundo e da sociedade, para vivenciar junto com a escola os desafios, propondo soluções novas e eficientes. Afinal, a educação de qualidade se faz com envolvimento, entrega e muita paixão. **Seja Ético você também.**

sejaetico.com.br | 0800 770 1996

Revista Nova Escola – agosto 2012 (p.56)

A respeito do jogo envolvendo a linguagem verbal e não verbal nos gêneros discursivos, Bakhtin afirma:

Quanto à constituição do enunciado, ele é composto não só de uma dimensão verbal, o seu material semiótico e a organização desse material em um conjunto coerente de signos (a organização textual), mas também de uma dimensão social, a sua situação de interação, que inclui o tempo e o espaço históricos, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa (BAKHTIN *apud* RODRIGUES 2004, p. 424).

A composição dos enunciados mesclando diferentes tipos de linguagem proporciona maior interação maior entre o texto, o locutor e o interlocutor. A partir da imagem, seja um desenho, uma pintura, cores ou fotografias, o leitor sente-se atraído não só pelo texto verbal, mas, muitas vezes, pelos apelos não verbais. Daí a importância que se dá aos gráficos, às

fotografias de pessoas bem sucedidas em determinadas escolas, por exemplo, quando o que se anuncia ou divulga é uma instituição educativa, como exposto nas páginas analisadas.

No exemplar do mês setembro foi verificada a presença mais uma vez das propagandas referentes às mesmas instituições que aparecem no exemplar do mês de agosto: na página 31, do Ético Sistema de Ensino e, na página 71, do SISTEMA OBJETIVO.

No que se refere aos textos, o enunciado divulgado pelo Ético Sistema de Ensino, na página 31, traz novamente os mesmos textos dos exemplares anteriores, com uma modificação no enunciado inicial que aparece agora: “*Proporcionar aos alunos um aprendizado dinâmico, significativo e contextualizado*”. O detalhe que merece atenção, nessa nota, fica por conta da fotografia que, neste exemplar, traz uma jovem com um livro, possivelmente, adotado pelo Sistema, pois o logotipo aparece no canto direito inferior da capa. Mas o que chama atenção na capa do livro é a palavra *Livre*, além do sorriso estampado no rosto da moça que carrega o livro.

O conjunto, que ilustra a propaganda, deixa uma mensagem subjacente: a *jovem sorridente*, a palavra *Livre* escrita no livro, as palavras *paixão* e *apaixonados* remetem a ideia de liberdade não só para viver, mas aprender, isto é, provavelmente, o que o Sistema pretende que o leitor, especialmente os pais, pensem. É o que se pode perceber no texto que finaliza a matéria: “... *Afinal, a educação de qualidade se faz com envolvimento, entrega e muita paixão. Seja Ético você também*”. Dessa vez, a cor vermelha não compõe mais o vestuário das pessoas que aparecem na propaganda, mas o fundo da fotografia, que, também remete à cor da paixão, segundo o imaginário social.

Proporcionar aos alunos um aprendizado dinâmico, significativo e contextualizado.

ÉTICO. NÃO FAZEMOS APENAS DIFERENTE.
FAZEMOS COM MUITA PAIXÃO.

Benefícios exclusivos:
Ético TV Assessoria pedagógica
 Portal **Seja Ético** Recursos didáticos
 Formação de educadores **Aula digital**

Nós, do Ético, acreditamos que um sistema de ensino tem de ir além. Tem de estar conectado às mudanças do mundo e da sociedade, para viver junto com a escola os desafios, propondo soluções novas e eficientes. Afinal, a educação de qualidade se faz com envolvimento, entrega e muita paixão. **Seja Ético você também.**

apaixonados
 PELA **EDUCAÇÃO**

O sistema de ensino da Editora Saraiva.

ÉTICO
 SISTEMA DE ENSINO

Editora **Saraiva**

sejaetico.com.br | 0800 770 1996

Revista Nova Escola – setembro 2012 (p.31)

Ainda em relação às cores e às fotografias que compõe os textos das propagandas, o texto veiculado pelo SISTEMA OBJETIVO, na página 71, vem destacado sobre toda a página com as cores verde, amarelo azul e branco. Além desse jogo de cores que lembram a Bandeira Brasileira, ainda fazem parte do texto, um mapa do Brasil indicando que o Sistema Objetivo Integrado foi o 1º lugar no ENEM, um gráfico com as médias dos alunos no ENEM 2011 e as fotografias de dois alunos: uma que foi aprovada em nove vestibulares para Medicina; e outro que ganhou medalha de ouro em Olimpíadas de Física.

SISTEMA OBJETIVO
1º LUGAR NO ENEM

COLÉGIO OBJETIVO INTEGRADO
1º LUGAR NO ENEM

EM TODA A CAPITAL DE SÃO PAULO
EM TODO O ESTADO PAULISTA


NAS PROVAS DAS QUATRO ÁREAS DO CONHECIMENTO, EM TODO O BRASIL

Médias dos alunos atualizadas pelo Enem em 3 de outubro de 2011


| Escola | Média em Língua, Códigos | Média em Matemática | Média em Ciências Humanas | Média em Ciências da Natureza | Média nas Objetivas |
|----------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------------|-------------------------------|---------------------|
| COLÉGIO OBJETIVO INTEGRADO | 675,64 | 847,77 | 758,04 | 701,10 | 745,64 |

O COLÉGIO OBJETIVO INTEGRADO ADOTA O SISTEMA OBJETIVO, QUE ESTÁ À FRENTE DOS DEMAIS SISTEMAS DE ENSINO.

E não se destaca apenas no Enem. É também o que mais aprova nas universidades e o que possui o maior número de medalhas obtidas em olimpíadas científicas, nacionais e internacionais. Inclusive, o SISTEMA OBJETIVO trouxe medalhas inéditas ao Brasil.



“Marcela, que tem só 16 anos, prestou vestibular para medicina e entrou em nove universidades. Isso mesmo, nove! Entre elas, a USP, a UNICAMP, a UNESP, a UNIFESP e a Federal do Rio. Escutei a USP.”
Fantástico/TV Globo
03/10/11



“Brasileiro leva ouro inédito em olimpíada de física...”
Folha de S.Paulo
27/09/11

MATRICULE SEU FILHO EM UMA ESCOLA QUE ADOTA O SISTEMA OBJETIVO.

OBJETIVO
SISTEMA DE ENSINO

www.objetivo.br • 0800 77 00 189

Revista Nova Escola – setembro 2012 (p.71)

Tanto o SISTEMA OBJETIVO quanto o Ético Sistema se vale da persuasão e de diferentes linguagens para provocar, no leitor, a o desejo que ter um filho estudando em um desses Sistemas de Ensino, tanto que no texto de rodapé, do SISTEMA OBJETIVO aparece o imperativo: “*Matricule seu filho em uma escola que adota o Sistema Objetivo*”.

Partindo desse pressuposto, é possível notar que as palavras e frases destacadas, nos textos que compõem as duas propagandas, desde os títulos, “ganham sentido não pela sua significância linguística, empírica, e sim pela visibilidade instaurada pelos traços não verbais, dando lugar, por sua vez, a um texto oculto, não dito, mas que também está significando” (SOUZA, 2001, p. 90).

As Revistas Nova Escola dos meses de outubro, novembro e dezembro veiculam matérias dos mesmos Sistemas de Ensino já citados em exemplares anteriormente analisados: Centro Educacional Objetivo e Ético Sistema de Ensino. Os exemplares desses três meses trazem a mesma matéria, repetida nas três edições, apenas em numeração de páginas diferentes.

A primeira é sobre o Centro Educacional Objetivo que traz, nas páginas 52 e 53, para os leitores, um breve histórico da Instituição como estratégias para traçar a trajetória vitoriosa do colégio apontando as vantagens de ser um aluno nesse colégio, que conta além de material didático de qualidade, com recursos interativos que atendem às mudanças e transformações ocorridas no mundo, traz no topo da página o texto *“Presente na vida das pessoas há quase meio século”*. Completando essa matéria, o Centro Educacional Objetivo traz uma página inteira com fotografias, dessa vez de crianças caracterizadas cada uma pelo nome e a futura profissão: Vitória, futura Médica Veterinária; Isabela futura Neurocirurgiã; Luís Felipe futuro Engenheiro Civil; André futuro Administrador de Empresa; e Júlia, futura Engenheira Ambiental. Cada criança portando um objeto que representa a profissão.

Revista Nova Escola – setembro 2012 (p.52)

Revista Nova Escola – setembro 2012 (p.53)

É importante notar que não aparece nenhuma menção a uma profissão que possa ser considerada “de menor prestígio”, o que induz o pai a pensar que, matriculando seu filho nesse colégio, ele (filho) será também um profissional de sucesso, porque esse é o desejo de

todos os pais, conforme mostrado em depoimentos anteriores na pesquisa realizada por ROURE, 2003, “Mal estar na família: Discurso pedagógico, discurso parental e laço social”.

A segunda matéria divulga o Ético Sistema de Ensino, na página 81, e em nada difere dos outros enunciados a não ser, como em outros, no texto de abertura: “*Soluções educacionais inovadoras e eficientes que aproximam os alunos das principais universidades*” e na fotografia que, desta vez, é de um jovem conferindo seu nome em uma lista de aprovação que, provavelmente, é o resultado de vestibular, o que se pode deduzir pelo fato do ele estar sorrindo e, ao lado dele, outra jovem falando com alguém ao telefone enquanto verifica uma das muitas listas afixadas na mesma parede.

Soluções educacionais inovadoras e eficientes que aproximam os alunos das principais universidades.

ÉTICO. NÃO FAZEMOS APENAS DIFERENTE. FAZEMOS COM MUITA PAIXÃO.

Benefícios exclusivos:

Ético TV Assessoria pedagógica
Portal Seja Ético Recursos didáticos
Formação de educadores Aula digital

Nós, do Ético, acreditamos que um sistema de ensino tem de ir além. Tem de estar conectado às mudanças do mundo e da sociedade, para vivenciar junto com a escola os desafios, propondo soluções novas e eficientes. Afinal, a educação de qualidade se faz com envolvimento, entrega e muita paixão. Seja Ético você também.

sejaetico.com.br | 0800 770 1996

Revista Nova Escola – setembro 2012 (p.81)

Vale destacar que, a princípio, o Ético Sistema de Ensino, tenta mostrar aos leitores, que sua proposta educacional é diferente das demais instituições, no sentido de oferecer uma

educação mais humanizada, ou seja, mais preocupada em trabalhar os valores, como foi mostrado nas análises dos exemplares anteriores, todavia, o Sistema acaba caindo no mesmo discurso de competitividade, apontado nas análises do Centro Educacional Objetivo.

Para Laval (2004), se, na França, a repugnância ainda é forte com relação à lógica abertamente comercial, os estabelecimentos são constrangidos a participar do jogo afim de não serem lesados pelos que praticam sistematicamente a competição. Para ele, essa tendência à concorrência acaba por afetar o próprio ensino.

Nas palavras do autor,

O “culto da performance” se impõe em detrimento de outras concepções da educação: é tentador se desembaraçar dos alunos menos brilhantes, aqueles que demandariam mais esforço pedagógico. Querer afixar os melhores resultados nos exames ou nos concursos para atrair os melhores alunos ou querer transmitir uma cultura mais vasta, mais fundamental ou mais variada mas não é imediatamente rentável para o exame, não solicita o mesmo tipo de pedagogia (LAVAL, 2004, p. 302).

Segundo o autor, a educação chega, nesse momento, a não ser considerada como um bem comum por aqueles que teriam tudo a ganhar defendendo o antigo ideal do conhecimento para todos. Os alunos não são os últimos a serem afetados com a introdução da educação na lógica da concorrência, pois o mercantilismo desacredita todo o discurso feito sobre os valores, as virtudes e a dignidade humana, sobre a igualdade de todos em face da herança cultural ou das chances da inserção profissional.

3.4.3 Análise dos exemplares da Revista Nova Escola do ano de 2013

As três primeiras edições da Revista Nova Escola do ano de 2013, analisadas, apresentam matérias apenas do Colégio Objetivo, porém com enfoque e discursos diferentes, conforme descrições e análises a seguir:

A edição nº 259, referente aos meses de janeiro e fevereiro, na página 17, traz como manchete: “*Colégio OBJETIVO – As melhores cabeças*”. Observou-se, que essa mesma matéria, foi divulgada também no mês de agosto, na página 65. Após o título, o texto segue exibindo uma série de recortes de notícias veiculadas em diferentes meios de comunicação,

como o Globonews, Fantástico e Bom Dia São Paulo, programas exibidos pela Rede Globo de televisão; as Revistas ISTO É e Veja; além do Jornal Folha de S. Paulo destacando o sucesso de Matheus Camacho, aluno do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Objetivo. Ao lado desses recortes aparece a fotografia do aluno exibindo a medalha de ouro conquistada na Olimpíada Internacional de Ciências, realizado em dezembro de 2012, no Irã. Acrescenta ainda que a conquista do aluno “veio consagrar mais uma vez o trabalho que o Colégio Objetivo desenvolve, desde 1970, de incentivo às altas habilidades de seus alunos...” Concluindo a matéria, no rodapé da página, a frase: “Parabéns, alunos e professores, pelas 3.184 medalhas em olimpíadas científicas nacionais e internacionais!”

Colégio OBJETIVO
As melhores cabeças

GÊNIO DA CIÊNCIA
A medalha de ouro pendurada no quarto é o resultado do encanto de um garoto pela ciência. (Fantástico, Rede Globo, 13 de janeiro de 2013)

Matheus Camacho traz medalha inédita ao país após 10 dias de provas em torneio internacional. (Folha de S. Paulo, matéria de capa, pág. C4, 8 de janeiro de 2013)

O paulistano Matheus Camacho, de 14 anos, conquistou em dezembro a medalha de ouro numa das categorias da Olimpíada Internacional de Ciências, no Irã, torneio cujas provas possuem conteúdo do ensino médio (o garoto passou agora para o 9º ano do Objetivo da Avenida Paulista). (Veja São Paulo, pág. 22, 16 de janeiro de 2013)

Matheus é o medalhista mais jovem da história de competição. (Globonews, 13 de janeiro de 2013 e Bom Dia São Paulo, Rede Globo, 14 de janeiro de 2013)

Enfrentou adversários do mundo inteiro, a grande maioria garotos mais velhos do ensino médio, e voltou para casa com uma conquista inédita para o País: o primeiro lugar em uma das etapas mais difíceis da Olimpíada. (ISTOE, edição 2252, matéria de capa, de 11 de janeiro de 2013)

O rapaz demonstrou habilidades em disciplinas do nível médio. Ele cursa o fundamental. (Veja, edição 2304, pág. 34, 16 de janeiro de 2013)

Faço há quase quinze anos Matheus Camacho e se encontro no universo das ciências. (ISTOE, edição 2252, matéria de capa, de 11 de janeiro de 2013)
Renildo Freix, professor de Física do Colégio Objetivo

Matheus Camacho, aluno do oitavo ano do ensino fundamental do Colégio Objetivo, conquistou medalha de ouro inédita para o Brasil, na etapa experimental da Olimpíada Internacional de Ciências, realizada em dezembro último no Irã. A conquista de Matheus ganhou os noticiários e veio consagrar mais uma vez o trabalho que o Colégio Objetivo desenvolve, desde 1970, de incentivo às altas habilidades de seus alunos, com a participação de especialistas de países como EUA, Inglaterra, Israel, entre outros. Cursos especiais são aplicados pelo Programa Objetivo de Incentivo ao Talento (POIT).

Parabéns, alunos e professores, pelas 3.184 medalhas em olimpíadas científicas nacionais e internacionais!

OBJETIVO
as melhores cabeças
0800 77 00 189 • www.objetivo.br

Revista Nova Escola – jan./ fev; agosto 2013 (p.17/65)

Com base na análise tanto dos textos quanto da imagem utilizados, nessa matéria, é possível dizer que, o discurso presente nela, representa o ideal de sucesso sonhado por

qualquer pai, uma vez que é perceptível, por meio dos recortes que compõem a matéria, o jogo sedução com palavras persuasivas que acabam por interferir na escolha dos pais que veem, na fotografia do aluno, nos textos da mídia e nos números de medalhas, a representação de sucesso de todo aluno que estudar nesse colégio.

É importante notar aqui o uso das imagens que compõem este enunciado, uma vez que dentro da análise do discurso, há também o discurso estético que se faz por meio de imagens que, no fundo, têm a mesma capacidade ideológica que tem o discurso verbal, já que atinge a sensibilidade do interlocutor de uma forma mais rápida. Isto quer dizer que, o discurso estético, feito pelas imagens, chama tanta ou mais atenção quanto ao discurso verbal.

Na revista da edição nº 260, referente ao mês de março, na página 11, a matéria veiculada pelo mesmo colégio começa com uma linguagem em enfática afirmando: “*Os vestibulares 2013 confirmam: OBJETIVO é recorde em aprovações nos principais vestibulares e carreiras*”. Destaca logo abaixo, os números: 215 primeiros lugares e 54.725 aprovações, dados obtidos até o mês de fevereiro de 2013. A exibição dos números continua, no final da página, quando o colégio, parabeniza os alunos aprovados nas principais faculdades e universidades, citando os cursos e o número de aprovados para cada um, destacando os mesmo cursos: Medicina, Engenharia e Direito, já destacados em outros exemplares.

OS VESTIBULARES 2013 CONFIRMAM:

OBJETIVO

É RECORDE EM APROVAÇÕES NOS PRINCIPAIS VESTIBULARES E CARREIRAS

Novamente!

215
PRIMEIROS LUGARES

54.725
APROVAÇÕES ATÉ O MOMENTO
Fevereiro de 2013

| | | |
|---|---|---|
| MEDICINA 1.012 APROVAÇÕES | ENGENHARIA 4.635 APROVAÇÕES | DIREITO 2.456 APROVAÇÕES |
| ADMINISTRAÇÃO 2.287 APROVAÇÕES | AGRONOMIA 468 APROVAÇÕES | ARQUITETURA 615 APROVAÇÕES |
| CIÊNCIAS CONTÁBILS 492 APROVAÇÕES | CIÊNCIAS ECONÔMICAS 824 APROVAÇÕES | COMPUTAÇÃO 721 APROVAÇÕES |
| FARMÁCIA E BIOQUÍMICA 586 APROVAÇÕES | FISIOTERAPIA 552 APROVAÇÕES | JORNALISMO 597 APROVAÇÕES |
| ODONTOLOGIA 615 APROVAÇÕES | PSICOLOGIA 723 APROVAÇÕES | PUBLICIDADE 881 APROVAÇÕES |
| RELAÇÕES INTERNACIONAIS 493 APROVAÇÕES | VETERINÁRIA 428 APROVAÇÕES | |

Parabéns aos alunos Objetivo aprovados nas principais faculdades e universidades!

CONCURSO PARA BOLSAS DE ESTUDOS
Inscreva-se já!

Aguarde os resultados finais dos vestibulares.

www.objetivo.br

OBJETIVO
as melhores cabeças

Revista Nova Escola – março 2013 (p.11)

Como o sucesso em qualquer nível, seja escolar, profissional e, por consequência, pessoal porque significa estrato social, matérias como essas, exibidas pela revista, mostrando os números de alunos bem sucedidos em cursos que representam certo prestígio social acaba por convencer os pais pelo discurso de que todo aluno do colégio Objetivo terá sucesso, assim como todos os aprovados pela instituição.

Neste sentido,

O discurso é como um jogo estratégico que provoca ação e reação, é como uma arena de lutas (verbais, que se dão pela palavra) em que ocorre um jogo de dominação ou aliança, de submissão ou resistência, o discurso é o lugar em que se travam as polêmicas (BRANDÃO, 2006).

Já na edição nº 261, referente ao mês de abril, na página 31, o Colégio Objetivo, muda o foco da matéria: agora o destaque é dado ao ENEM: “COLÉGIO OBJETIVO INTEGRADO 1º LUGAR NO ENEM BRASIL.” Esta matéria foi publicada também no exemplar dos meses de junho e julho, na página 51. Acrescido à manchete da matéria, o texto apresenta uma lista com os dez colégios mais bem sucedidos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em todo o Brasil, enfatizando o primeiro lugar obtido pelo COLÉGIO OBJETIVO INTEGRADO, com média 737,15. O detalhe das cores novamente aparece. A página tem como fundo da matéria as cores verde, amarelo, azul e branco, da Bandeira Brasileira, já notadas em outras edições e nessa, de propósito, para remeter-se ao título que traz a palavra BRASIL em destaque e na cor amarela.

COLÉGIO OBJETIVO INTEGRADO
1º LUGAR NO ENEM BRASIL

Dados oficiais do MEC confirmam que o Colégio Objetivo Integrado obteve a maior nota nas quatro áreas do conhecimento.
 AS DEZ MELHORES ESCOLAS DO PAÍS Segundo o Enem 2011

Privada Federal Média geral

| Ranque | Nome da Escola | Média |
|--------|---|--------|
| 1º | Integrado Objetivo São Paulo (SP) | 737,15 |
| 2º | Colégio Elite do Vale do Aço Ipatinga (MG) | 718,88 |
| 3º | Colégio Bernoulli (unid. Lourdes) Belo Horizonte (MG) | 718,18 |
| 4º | Colégio Ari de Sá Cavalcante Fortaleza (CE) | 714,99 |
| 5º | Colégio Vértice (unid. 2) São Paulo (SP) | 710,54 |
| 6º | Instituto Dom Barreto Teresina (PI) | 707,07 |
| 7º | Integrado Objetivo Mogi das Cruzes (SP) | 706,12 |
| 8º | Col. de Aplicação da UFV (Coluni) Viçosa (MG) | 704,28 |
| 9º | Colégio Santo Antônio Belo Horizonte (MG) | 702,31 |
| 10º | Colégio São Bento Rio de Janeiro (RJ) | 702,17 |

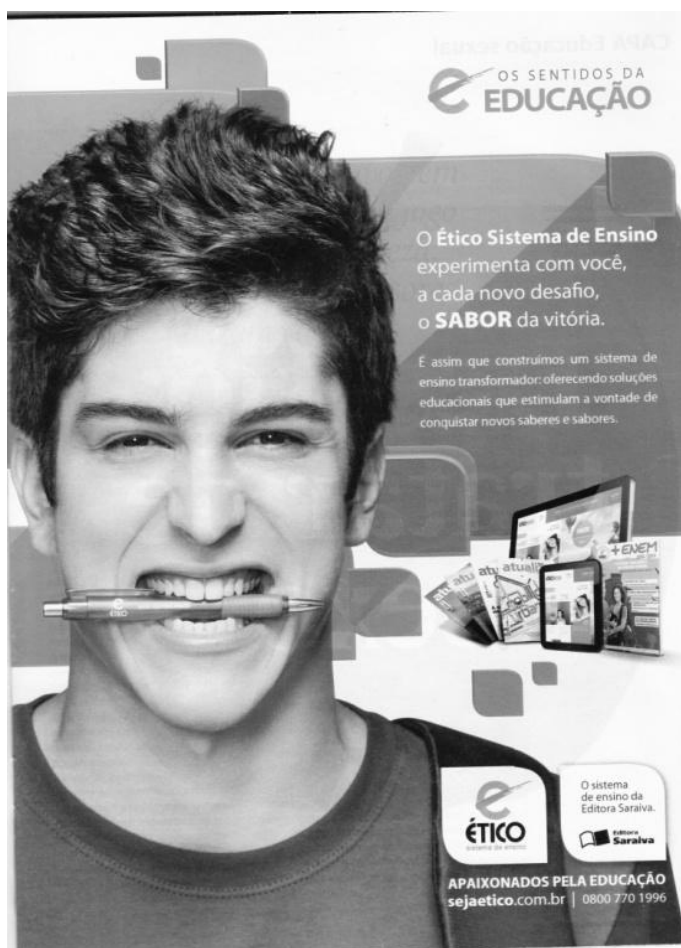
O COLÉGIO OBJETIVO INTEGRADO ADOTA O SISTEMA DE ENSINO OBJETIVO

0800 77 00 189 • www.objetivo.br

OBJETIVO
 as melhores cabeças
SISTEMA DE ENSINO

No mês de maio, a Revista traz nesta edição, uma nota do Ético Sistema de Ensino, na página 33, que foi posteriormente, publicada na revista do mês de novembro, na página 64. O texto afirma: “O *Ético Sistema de Ensino* experimenta com você, a cada novo desafio, o *SABOR da vitória*.” Em destaque, ao lado da frase, um jovem, vestido de vermelho, mordendo uma caneta também vermelha com o nome do Sistema, em pose de vitorioso (fera).

Um aspecto interessante a se observar, nesta nota, é o jogo com as palavras *saberes* e *sabores* que vem logo abaixo da frase afirmando que o sistema experimenta, junto com seus alunos, o sabor das vitórias por eles alcançadas. Isto equivale dizer que o sucesso do aluno, isto é, os novos sabores vindos das conquistas, também é o sucesso do Sistema, que contribui, dando aos alunos, os saberes necessários para enfrentar os desafios futuros.



A mesma revista (maio) destaca, na página 79, um texto muito parecido na matéria que se refere ao Colégio Objetivo publicada no exemplar do mês março, na página 11, só que com dados numéricos diferentes em relação ao número de aprovações nas principais universidades: de 54.725 passou para 63.962 aprovações.

No final da página, em letras garrafais, uma frase divulgando o início de novas turmas para o mês de maio bem como as matrículas. Paralela a essa informação, assim como no exemplar de março, aparece, no canto inferior direito, um pequeno texto anunciando *concurso para bolsa de estudos*, o que possibilita inferir, de certo modo, que o aluno que pretende estudar no Colégio Objetivo, tem a possibilidade, caso não tenha condições para pagar a mensalidade integral, de se candidatar a uma vaga de bolsista. Nesse caso, a instituição cumpre sua função social.

OS VESTIBULARES 2013 CONFIRMAM:

OBJETIVO

É RECORDE ABSOLUTO EM APROVAÇÕES NOS PRINCIPAIS VESTIBULARES E CARREIRAS

281 PRIMEIROS LUGARES

63.962 APROVAÇÕES

Parabéns aos alunos Objetivo aprovados nas principais faculdades e universidades!

| | | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|---|--------------------------------|---|
| ADMINISTRAÇÃO 3.267 APROVAÇÕES | AGRONOMIA 774 APROVAÇÕES | ARQUITETURA 972 APROVAÇÕES | CÊNCIAS CONTÁBIS 815 APROVAÇÕES | CÊNCIAS ECONÔMICAS 1.215 APROVAÇÕES | COMPUTAÇÃO 1.017 APROVAÇÕES | FARMÁCIA E BIOQUÍMICA 952 APROVAÇÕES |
| MEDICINA 1.089 APROVAÇÕES | ENGENHARIA 5.632 APROVAÇÕES | DIREITO 3.812 APROVAÇÕES | FISIOTERAPIA 881 APROVAÇÕES | JORNALISMO 1.012 APROVAÇÕES | ODONTOLOGIA 975 APROVAÇÕES | PSICOLOGIA 1.084 APROVAÇÕES |
| | | | PUBLICIDADE 1.286 APROVAÇÕES | RELAÇÕES INTERNACIONAIS 786 APROVAÇÕES | VETERINÁRIA 735 APROVAÇÕES | |

MAIO
NOVAS TURMAS
Matrículas abertas

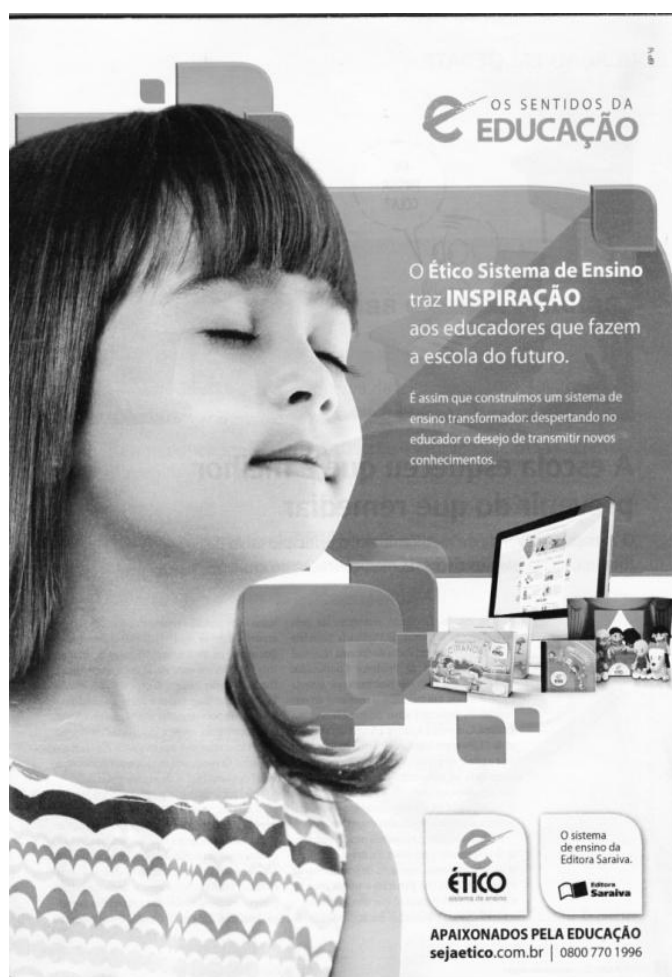
CONCURSO PARA BOLSAS DE ESTUDOS
Inscreva-se já!

0800 77 00 189 • www.objetivo.br

OBJETIVO
as melhores cabeças
SISTEMA DE ENSINO

O exemplar da revista Nova Escola, referente aos meses de junho e julho, divulga duas notas: uma do Ético Sistema de Ensino, na página 17, e outra do Colégio Objetivo, na página 51. Das duas, apenas a primeira é nova. O Ético, no alto da página aparece “*Os sentidos da EDUCAÇÃO*” e com o fundo em vermelho, novamente. Dessa vez, traz a fotografia de uma criança de olhos fechados e, ao lado dessa fotografia, um pequeno texto que diz: “*O Sistema Ético de Ensino traz INSPIRAÇÃO aos educadores que fazem a escola do futuro*”.

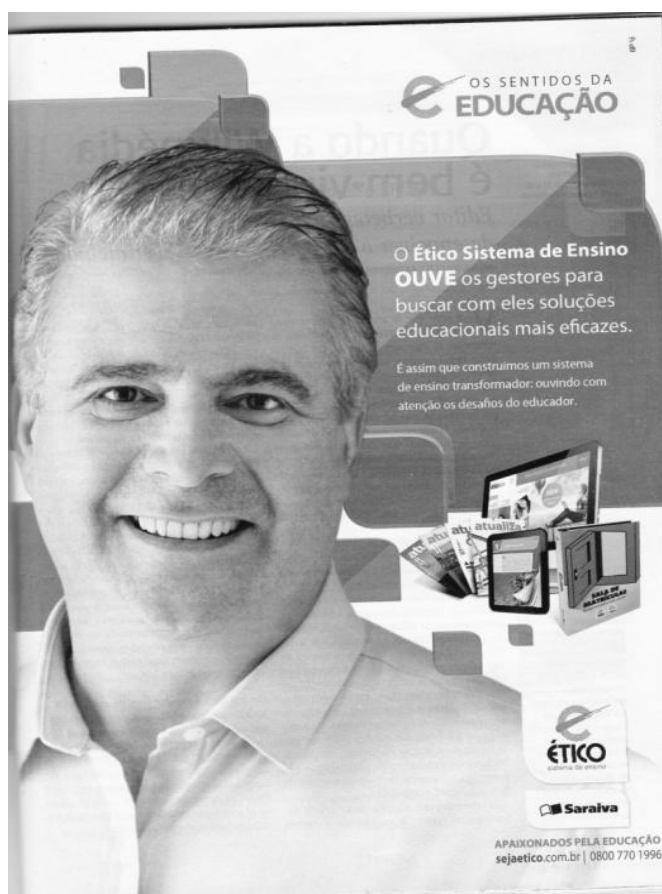
Notadamente a fotografia, da menina de olhos fechados, simboliza a imagem de quem não só inspira conhecimento, mas o sente com todos os sentidos (olfato, audição...), já que o uso da palavra *sentidos* é empregado propositadamente com duplo sentido, ou seja, nesse contexto, pode significar tanto fazer sentido na vida do aluno porque é significativo, quanto mostrar que a boa educação é o caminho (sentido = direção) para uma vida de sucesso.



Vale ressaltar que para Bakhtin,

o enunciado é a unidade concreta e real da comunicação discursiva, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade e comunicação humanas. (Bakhtin *apud* RODRIGUES 2004)

Na revista da edição nº 264, referente ao mês de agosto, destacam-se duas matérias: a primeira, na página 61, que é uma pequena nota do Ético Sistema de Ensino; a segunda, já analisada na Revista referente aos meses de janeiro e fevereiro. A matéria veiculada pelo Ético Sistema de Ensino, destaca em um adulto dizendo que o Sistema ouve os gestores para buscar com eles as soluções educacionais eficazes, ou seja, o que garante o sucesso do Sistema é a parceria entre educadores, escola e gestores. Logo, essa parceria também garantirá o sucesso do aluno.



O exemplar do mês de setembro, nº 265, traz a mesma matéria exibida na revista do mês de abril, na página 31, ou seja, o Colégio Objetivo divulga, nessa edição que o objetivo maior do colégio é preparar os alunos para o sucesso no ENEM. Meta que foi alcançada pelo colégio conforme divulgado no mês de abril; e na página 35, do mês de setembro que coloca o colégio entre os dez mais bem sucedidos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em todo o Brasil.

Nos meses de outubro a Revista Nova Escola veicula apenas uma nota em que se pode observar conteúdo para essa análise. A matéria é do Colégio Objetivo que, desta vez, faz alusão ao sucesso, como uma herança que passa de geração para geração, quer dizer, se o pai teve sucesso na vida porque estudou nesse colégio, o filho também terá se nele estudar. A matéria está na página 87, e traz como texto inicial: *“Objetivo, escola seguida por gerações”* e a seguir a fotografia de pais e filhos que, provavelmente, estudaram no Colégio Objetivo e que matricularam seus filhos na mesma instituição, porque acredita que alcançarão o mesmo sucesso dos pais. A educação, o conhecimento e o sucesso, dessa forma, passarão de geração para geração. Esta mesma matéria foi veiculada, posteriormente, nos exemplares do mês de novembro, na página 23; e dos meses de dezembro 2013/ janeiro 2014, na página 07.

Além da imagem das famílias, abaixo dela aparecem os níveis de ensino que o colégio oferece, da Educação Infantil ao Pré- Vestibular. À matéria são acrescentados, no rodapé da página, dois dizeres: um anunciando as matrículas para 2014 e, ao lado, novamente, o texto: *“Objetivo – Presente na vida das pessoas há quase meio século”*.



Revista Nova Escola – outubro; novembro2013; dez 2013/ jan 2014 (p.87/ 23/ 07)

Esta matéria (propaganda), comparada às outras já analisadas, é a que mais influencia os pais, na escolha do colégio para matricular os filhos, e isso se deve ao forte poder persuasivo que tem em vários momentos: primeiro, as frases, no início e fim da página, que deixam clara a função social do texto, ou seja, quer alcançar um público alvo – os pais – que são persuadidos mais uma vez, por meio da frase final: “*Objetivo – Presente na vida das pessoas há quase meio século*”, o que garante confiabilidade do ensino, assim, o sucesso dos filhos. Em segundo, a imagem que compõe o texto escrito, juntos, texto e imagens, formam a unidade que dá sentido à intenção pretendida pelo colégio, quer dizer, incentivar, motivar, convencer o pais da excelência da instituição e os ganhos que os filhos terão futuramente.

Quanto à constituição do enunciado, Rodrigues (2004), à luz dos estudos bakhtinianos, assegura que,

ele é composto não só de uma dimensão verbal, o seu material semiótico e a organização desse material em um conjunto coerente de signos (a organização textual), mas também de uma dimensão social, a sua situação de interação, que

inclui o tempo e o espaço históricos, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa (RODRIGUES 2004, p. 424).

Considerando ainda a dimensão social como parte constitutiva do discurso, Rodrigues (2004), afirma

[...] A situação de interação não é um elemento externo (contextual); ela se integra ao enunciado, constituindo-se como uma das suas dimensões constitutivas, indispensável para a compreensão do sentido do enunciado (RODRIGUES 2004, p. 424).

A Revista do mês de novembro divulgou, na página 12, um quadro do Ranking de Educação que mostra o desempenho do Brasil. O texto que compõe este quadro, afirma que o país fica no topo da lista de 122 países em igualdade de gênero, mas deixa a desejar na qualidade do ensino.

Os valores numéricos, apontados no ranking, que classificam a qualidade do ensino em diversos países como “bom, médio ou ruim”, apontam que, em relação à qualidade, o Brasil assume as últimas colocações. Logo abaixo do quadro, uma nota informando que o Fórum Econômico Mundial, divulgou um relatório que aponta o Brasil como 88º colocado entre os 122 países na área da educação. Na nota segue: *“O índice mostra o quanto as nações estão desenvolvendo seus habitantes e investindo na formação deles, de modo a estabelecer forças de trabalho produtivas para a economia.”*. Para compor a nota de cada país, foi analisada a posição dele em relação aos outros nos itens citados na pesquisa, dentre os quais, a igualdade de gênero na educação, a qualidade de gerenciamento das escolas, número de pessoas que concluíram o ensino médio e superior, taxa de matriculados na Educação Básica, no Ensino Superior, o acesso à internet nas escolas e a qualidade do sistema educacional.

Na mesma página, logo abaixo o Ranking de Educação, o Superintendente da Fundação Carlos Chagas (FCC), afirma: *“Sucesso escolar não se alcança só com o professor. é preciso boas escolas, formação, mais recursos e políticas públicas”*. A fala do Superintendente confirma que o professor não pode ser visto como o único responsável pelo sucesso escolar, uma vez que para obter o sucesso é necessário um conjunto de ações e situações.

EM DIA Com apuração de LARISSA TEIXEIRA e PAULA PERES
Editado por ELISA MEIRELLES elisa.meirelles@fvc.org.br

Ranking de Educação mostra o desempenho do Brasil

Pais fica no topo da lista de 122 países em igualdade de gênero, mas deixa a desejar na qualidade do ensino

BOM

1º Igualdade de gênero na Educação

MÉDIO

43º Qualidade de gerenciamento das escolas
57º Pessoas com mais de 25 anos com Ensino Médio
64º Pessoas com mais de 25 anos com Ensino Superior
69º Taxa de matrícula na Educação Básica
76º Taxa de matrícula no Ensino Superior

RUIM

86º Acesso à internet nas escolas
105º Qualidade do sistema educacional
109º Qualidade das escolas de Educação Básica
112º Qualidade do ensino de Matemática e Ciências

O Fórum Econômico Mundial (WEF, sigla em inglês) divulgou um relatório que aponta o Brasil como 88º colocado entre 122 países na área da Educação. O índice mostra quanto as nações estão desenvolvendo seus habitantes e investindo na formação deles, de modo a estabelecer forças de trabalho produtivas para a economia. Para compor a nota de cada país, foi analisada a posição dele em relação aos outros nos itens citados na tabela acima.

Fonte: Índice de Capital Humano - 2012

8,4 milhões

de novos docentes serão necessários no mundo até 2030.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2011

PNE
A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), em votação no Senado, diz que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE) devem ser atendidos "preferencialmente na rede regular". O texto tem gerado polêmica, pois tira a obrigatoriedade de matriculá-los na escola regular.

NA INTERNET
educaui.org.br
Portal criado pelo Instituto Akatu traz informações sobre consumo consciente. Nele, você encontra referências sobre o tema e exemplos.

ACESSO ESCOLAR
Alunos sem documentos também têm direito de estudar
Recusar a matrícula de uma criança que não tem certidão de nascimento é uma violação do direito à Educação. Cabe à escola garantir o acesso ao aluno e orientar a família sobre como regularizar o registro. Para saber mais, acesse a cartilha disponível no site do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, sigla em inglês): uni.cf/cartilha-registro.

PISA
O Brasil passou a integrar o Conselho Diretor do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, sigla em inglês), podendo participar de decisões sobre a prova.

NA INTERNET
7a12.ibge.gov.br
Página criada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) traz conteúdos voltados a crianças de 7 a 12 anos.

"Sucesso escolar não se alcança só com o professor. É preciso boas escolas, formação, mais recursos e políticas públicas"

Claudia Davis, superintendente da Fundação Carlos Chagas (FCC)

ANALFABETISMO

Índice para de cair e preocupa
A taxa de analfabetismo no país parou de cair pela primeira vez em 20 anos. Essa estagnação do índice é um alerta. Para Ana Lima, do Instituto Paulo Montenegro, as políticas de acesso escolar atuais chegaram ao limite. "Há que se criar estratégias específicas e locais para trazer o adulto à escola."

| Ano | Índice (%) |
|------|------------|
| 1992 | 17,2 |
| 2011 | 8,6 |
| 2012 | 8,7 |

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD

12 NOVEMBRO 2013 novaescola.org.br

Revista Nova Escola – novembro 2013 (p.12)

No discurso, que compõe este texto, são evidenciadas marcas de que a escola pública não tem qualidade, se comparada às escolas particulares, ou seja, por esse discurso, as escolas particulares são exaltadas, enquanto a escola pública, diminuída, o que de certa forma, reforça o imaginário social, quando o assunto é educação qualidade.

O exemplar referente aos meses de dezembro 2013/ janeiro 2014 da Revista Nova Escola, veicula a mesma matéria já divulgada, e analisada anteriormente, nos meses outubro e novembro, página 07, cujo texto título: “*Objetivo, escola seguida por gerações*”.

Sobre a repetitividade do texto, Bakhtin reitera:

Assim, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história. Em relação a esta função, tudo o que é repetitivo e reproduzível é

da ordem do meio, do material. O texto é o que não entra no âmbito linguístico e filológico. Este segundo aspecto (polo) pertence ao próprio texto, mas só se manifesta na situação e na cadeia dos textos (na comunicação verbal dentro de uma dada esfera). Este polo não o vincula aos elementos reproduzíveis de um sistema da língua (dos signos) e sim aos outros textos (irreproduzíveis) numa relação específica, dialógica (e dialética, quando se abstrai o autor) (BACKTHIN, 1997)

Bakthin afirma que cada enunciado, cada texto, constitui um novo acontecimento, único e irrepitível na comunicação discursiva. Dessa forma, o texto acaba por se constituir como um novo acontecimento, tornando o enunciado um elo na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva devido às relações dialógicas que mantém com os outros enunciados. A saber, um enunciado, um texto ou um discurso nunca é lido da mesma forma, mesmo que seja lido pela mesma pessoa, sempre se percebe algo que passou despercebido ou não entendido na primeira leitura.

Novamente, citando Bakthin (1997),

[...] Singularidade natural (por exemplo, a impressão digital) e irreprodutibilidade significante (pertencente ao signo) do texto. Apenas é possível a reprodução mecânica da impressão digital (em qualquer quantidade de exemplares). Dá-se o mesmo com a reprodução, igualmente mecânica, de um texto (a reimpressão, por exemplo), mas a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal (BAKTHIN, 1997, p. 332).

Esta afirmação de Bakthin vem ao encontro das descrições e análises de algumas das matérias, dos textos ou das notas encontradas e lidas em alguns dos exemplares da Revista Nova Escola que traziam os mesmos dizeres. É certo que para cada destinatário ou leitor que ler essas notas, o enunciado, ou melhor, o discurso, terá um sentido diferente, a começar pelo objetivo que cada um tiver em relação ao texto.

Portanto, a materialidade significante de tais enunciados será apreendida de forma singular visto que os leitores têm interesses e visões diferentes, por exemplo: para os pais que desejam ver os filhos formados, realizados financeira e profissionalmente, esses enunciados servirão de incentivo para matricular os filhos em tais instituições. Porém, se lidos por pais que não têm as mesmas pretensões para o futuro dos filhos ou mesmo não têm condições de mantê-los nessas escolas, as estratégias argumentativas não surtirão o mesmo efeito, pois, como estes pais não podem pagar uma escola particular, muitas vezes, são tomados por um sentimento ora de indiferença, ora de angústia, frente à frustração, a incapacidade de proporcionar aos filhos essa oportunidade.


Logo, mesmo sendo, tantas vezes, feita a mesma impressão, os discursos não terão o mesmo significado para esses sujeitos. Daí Bakhtin dizer que o mesmo texto pode ser reproduzido várias vezes, porém, para o sujeito, ele sempre será um acontecimento novo, pois cada um apropria-se dele (o texto) de um modo singular.

Esta mesma revista (dezembro 2013/ janeiro 2014), traz, na contra, uma matéria referente ao Sistema Ético de Ensino, destacando que os alunos que se prepararam com o Ético não tiveram surpresa, ao conferir o resultado do vestibular da Unicamp do ENEM, porque foram bem preparados para as provas de redação. Em outras palavras, alcançaram os resultados esperados, ou seja, o sucesso, que só o Sistema Ético de Ensino pode oferecer.

Os temas de redação da Unicamp e do ENEM não foram surpresa para quem se preparou com o Ético!

Soluções educacionais desenvolvidas por uma equipe que realmente entende do assunto permitem aos alunos preparo eficiente e resultados excepcionais. Assim é o material didático do Ético, que analisou em profundidade temas nos quais se basearam as propostas de redação de alguns dos principais exames do país.

Conte conosco para aproximar seus alunos das principais universidades.



e
ÉTICO
SISTEMA DE ENSINO

Saraiva

APAIXONADOS PELA EDUCAÇÃO
sejaetico.com.br | 0800 770 1996

3.5 RESULTADOS DAS ANÁLISES

3.5.1 O discurso do sucesso escolar nas páginas da Revista Nova Escola

Concluídas as análises dos exemplares das Revistas Nova Escola, tendo como apoio os aportes teóricos é possível afirmar que em todos os enunciados tidos com objeto de estudo, percebe-se o jogo de sedução marcado pelas estratégias argumentativas que visam convencer o interlocutor desses textos, no caso específicos e de forma não muito velada, os pais. Quanto à afirmação não muito velada é preciso esclarecer que é feita devido ao fato de que nem em todas as matérias ou enunciados analisados aparece explícita a denominação “pais”, como sendo o destinatário deles, todavia, as entrelinhas e outros aspectos, escritos ao longo das análises, permitem essa conclusão. Nota-se nos enunciados, pelo jogo argumentativo, a existência dupla de interesses: de um lado, um emissor que deseja e precisa agir sobre o outro, fazendo – o acreditar em seu ponto de visto e em seu produto (a instituição educativa divulgada com seus méritos e vantagens); de outro, sujeitos (os pais) interessados em atingir determinado ideal, no caso, o sucesso escolar e profissional dos filhos.

Sobre a configuração publicitária Gomes (1996) afirma:

[...] desenvolve um discurso de manipulação, no sentido semiótico, que consiste em fazer com que um sujeito aja sobre o outro, para levá-lo a querer e/ou fazer alguma coisa [...] Logo, a instância de produção comanda uma manipulação, na qual o leitor deverá se apropriar do produto para atender às suas necessidades mais íntima, básicas e inconscientes [...] dotada de intencionalidade e veiculadora de modelos cristalizados da sociedade. (GOMES, 1996. In Teorias e Práticas Discursivas. Estudos em Análise do Discurso, 1998.)

O discurso de manipulação ao qual se refere Gomes (1996) foi verificado em todos os enunciados ou discursos dos exemplares analisados. Isto porque o objetivo da Revista não é outro senão persuadir os destinatários (leitores) com suas propagandas, usando para esse fim o jogo de sistemas de significação, ou seja, o sentido semiótico, uma vez que esses discursos não se reduzem ao campo verbal, expandindo-se para outros sistemas de signos, como a fotografia, por exemplo, encontrada na maioria das matérias descritas e analisadas.

Partindo do material selecionado e analisado é possível evidenciar a presença do jogo de sedução que é montado para envolver os pais, induzindo-os a escolherem uma escola que faça de seus filhos homens e mulheres de sucesso. O que está em jogo, de forma explícita, nos

discursos dessas escolas, não é outra coisa senão o desejo de sucesso que obedece à demanda dos pais e o poder que serão atribuídos àqueles que não fracassarão estudando nelas.

Nesta perspectiva, nota-se que a discursividade presente no material analisado tem como objetivo, convencer, seduzir o interlocutor, fazer com que a verdade, mesmo que não seja real, seja reconhecida como tal, devido o poder do qual está revestido. Desse modo, os discursos promissores de sucesso que permeiam as páginas das revistas analisadas, mostram como a educação é considerada um campo de disputa, no momento em que representa a busca pelo sucesso desejado pelos pais, uma vez que só os bons, competentes se destacarão, ou seja, terão reconhecimento profissional e pessoal.

Diante de tal afirmação, constata-se que o sucesso escolar parece ser especialmente importante para as famílias quando esse representa, paralelamente, a ascensão social dos filhos sob várias percepções, não só de representatividade pelo saber, o reconhecimento intelectual, mas principalmente, pelo fator financeiro, visto aqui como motivação para a felicidade. Daí nasce a razão pela qual os pais buscam uma educação que corresponda a todos esses requisitos. Nesse jogo de poder, as escolas apelam para todos os recursos midiáticos de que dispõe na pós- modernidade.

Laval (2004) afirma que:

a obsessão da imagem da escola, a preocupação com os resultados medidos pelas estatísticas de sucesso em exames e testes, a busca de satisfação dos pais em matérias de frequência, de clima, de atividades e de horários, tende a transformar a maneira de conceber a escola (LAVAL, 2004, p.302).

A escola, em tempos atuais, é vista como mercado onde se comercializa o conhecimento, em outras palavras, o capital cultural, por isso é, cada vez, mais frequente escolas cuidarem da imagem. Cuidam da aparência para distinguirem-se de outras escolas que garantem maior qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro para quem nelas estuda. Vale lembrar que, neste caso, o capital social ou reconhecimento social é visto como o resultado da acumulação do capital cultural. O capital econômico da família, por exemplo, permite o acesso aos melhores estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como as viagens de estudo.

Bourdieu (1998), segundo Nogueira (2002), afirma que pelo acúmulo histórico de experiências de sucesso e de fracasso, os grupos sociais constroem um conhecimento prático relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade

social concreta na qual eles agem. Conforme posição ocupada pelo grupo no espaço social e, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) que seus membros possuam, certas estratégias de ação seriam mais rentáveis. Na visão sociológica de Bourdieu (1998), um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis e rentáveis, acabariam sendo adotadas pelos grupos e, aos poucos, incorporadas pelos sujeitos.

Este raciocínio, se aplicado à educação, mostra que dependendo das chances objetivas que esses grupos sociais tiverem no universo escolar, eles começam a adequar seus investimentos a essas chances. Isso acontece primeiro, com a busca de escolas que garantam o capital cultural ou o sucesso escolar. O que significa que a tendência dos membros de cada grupo social é a investir mais ou menos seus esforços e recursos financeiros na carreira escolar dos seus filhos, à medida que perceberem as probabilidades de êxito.

As famílias são, assim, arrebatadas pelas promessas de sucesso escolar e profissional de todas as formas: na mídia, em outdoors, revistas e outros meio de comunicação. São propagandas que seduzem, convencem com discursos persuasivos que visam garantir “a clientela”. Essa sedução pôde ser constatada nas páginas da Revista Nova Escola de várias maneiras: seja exibindo candidatos aprovados em vestibulares, seja em alguma competição, como as olimpíadas estudantis, imagens e textos que, de uma forma ou de outra, representam o sucesso escolar.

Mesmo sendo o sucesso escolar, o discurso presente e declarado em todas as matérias das Revistas analisadas neste capítulo, outro discurso chamou atenção nos textos em estudo: o silenciamento do fracasso escolar. Por este motivo, julgou-se importante abordar o que é o silenciamento e como este mecanismo discursivo foi observado nos textos analisados. Para estudo desse mecanismo optou-se, dentre os teóricos da Análise do Discurso Francesa²⁰ (ADF), discutir, aqui, os conceitos de dito e não dito; relacionando o não dizer às noções de silêncio, sob a visão da autora brasileira Eni P. Orlandi.

²⁰ Michel Pêcheux, filósofo francês que deu início à Análise de Discurso na França, foi o fundador dos estudos que discutem sobre como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem, estabelecendo a relação existente no discurso entre língua/sujeito/ história ou língua/ideologia.

3.5.2 O silenciamento do fracasso escolar nos discursos analisados na Revista Nova Escola

A Análise do Discurso de filiação francesa, feita neste capítulo, procurou compreender a relação estabelecida pelo sujeito com a história e com a língua, definindo, assim, o discurso como resultado de um processo de construção simbólica, em que os sentidos são construídos e inscrevem-se a partir da relação que é estabelecida com os sentidos já postos em funcionamento e sempre retomados por sujeitos, em um constante movimento em curso ou (dis) curso, a cada situação comunicativa.

Para a análise do discurso, nesta abordagem, a linguagem não é transparente e a palavra é um ato social com todas as suas implicações. Nesta perspectiva, “a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos são completos, já feitos, constituídos definitivamente” (ORLANDI, 2000, p. 52).

Orlandi (2000), a partir do trabalho que desenvolve sobre a incompletude da linguagem, considera que há uma importante relação entre três elementos: o silêncio, a incompletude e a interpretação. A autora ressalta que o termo incompletude deve ser visto, não como algo que não é inteiro, mas como “algo que não se fecha” (ORLANDI, 2000, p.53).

Assim, considerando o dizer como algo aberto, pode-se afirmar que o sentido está sempre em curso. Além disso, segundo a autora, como os espaços simbólicos (implícitos) entre os enunciados efetivamente realizados são constitutivos do texto, todo texto é constituído de implícito.

O implícito ou subtendido representa os espaços existentes entre os enunciados realmente realizados, ou seja, é aquilo que não está dito, mas que está significado; o silêncio ou o não dito constitui aquilo que foi omitido no discurso; e a interpretação se faz necessária diante da incompletude do discurso, conforme a autora. Outra forma de se trabalhar o não dito na análise do discurso é o *silêncio*, que “pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2000, p. 83).

No que se refere ao silêncio, Orlandi (2000) o define como fundador de sentido, espaço no qual o sentido pode emergir. No que tange à interpretação, conforme a autora, essa ocorre porque o espaço simbólico é caracterizado pela incompletude e pela relação com o silêncio.

Segundo Orlandi (1995), há duas formas de silêncio: 1) o *silêncio fundador*, tido como o princípio de toda significação, é o silêncio que existe nas palavras, o que significa o não dito e o que dá espaço de recuo significante; 2) a *política do silêncio* que se subdivide em: *silêncio constitutivo* ou *anti- implícito* – que indica que para dizer é preciso não dizer e o *silêncio local*, que se refere à censura propriamente, aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura.

Para esta análise, foi considerado apenas o silenciamento como uma política de sentido, que produz um recorte entre o que se diz e o que não diz, a partir da concepção de *silêncio constitutivo*, por considerar que este está relacionado ao fato de que dizer implica, necessariamente, não dizer; logo, todo dizer traz consigo sentidos silenciados. No silêncio, diz a autora, o sentido é, “daí, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, etc.” (ORLANDI, 2000, p. 83).

De acordo com Orlandi (1995), o tema do silêncio, na AD, permite compreender a diferença entre o verbal e o não verbal. É por isso que a linguagem é incompleta, porque pode ser modificada, ampliada, revista, reformulada e, assim, ganhar novos sentidos. O silêncio tem o papel de transformar o não dito em dito. Por sua vez, o silêncio não está relacionado ao verbal, mas, sim, à significação. O implícito remete ao dito; o silêncio é sempre silêncio, e significa. Nas palavras de Orlandi, “não é que há sentidos que não se possa significar. há, sim, uma necessidade do sentido que só significa pelo silêncio, e não por palavras” (1995, p.39).

Em seus estudos sobre o silêncio, Orlandi (1995 e 2000) observa que os mecanismos de análise que apreendem o verbal por meio do não verbal revelam um efeito ideológico de apagamento que se produz entre os diferentes sistemas significantes, dando sustentação, dentre outros, ao mito de que a linguagem só pode ser entendida como transmissão de informação, ou como sistema para comunicar. O que leva, por um lado, a estabelecer uma relação biunívoca entre um objeto determinado, seja ele verbal ou não verbal, e o seu sentido. Por outro, a trabalhar não com a materialidade significativa de cada linguagem em si mesma, mas com a tradução do não verbal em verbal, mascarando as diferenças, a especificidade de cada uma das formas da linguagem.

Estes estudos sobre as formas do silêncio contribuem tanto para a compreensão da materialidade do não verbal, quanto para a ampliação do objeto da AD, ao apontar caminhos para se descrever e entender o não verbal. Para Souza (2001), o conjunto de elementos visuais possíveis de recorte – entendidos como operadores discursivos – favorece uma rede de associações de imagens, o que dá lugar à tessitura do texto não verbal.

Essa tessitura do texto não verbal foi verificada ao analisar as propagandas e matérias selecionadas para essa pesquisa. Esta rede de significados pôde ser observada nos textos analisados compostos pela linguagem verbal e não verbal, pois a leitura da imagem na relação texto/imagem/fundo acabou imprimindo uma direcionalidade à interpretação e análise dos textos. Segundo Souza (2001), o estudo do não verbal como uma mera descrição formal, acaba por não considerar a materialidade significativa da imagem em um universo discursivo, bem como seus gestos de interpretação, provocando um silenciamento destes e sua historicidade é apagada. O verbal diz a imagem, mas não desvenda sua matéria visual.

Orlandi (1992), de acordo com Souza (2001), observa que a noção de silêncio não pode ser confundida com o implícito. O implícito é aprendido por inferências, atravessa as palavras, as imagens, deixando sempre em aberto possibilidades para outras leituras; enquanto o silêncio significa, não fala. Nesse sentido, a autora reafirma que a matéria significante do silêncio é diferente daquela da linguagem verbal. “O silêncio é a possibilidade do dizer vir a ser outro. No silêncio, o sentido ecoa no sujeito” (ORLANDI, 1995, p. 38). Neste sentido, entre linguagem verbal e não verbal percebe-se que há um elo intencional profundo; ou seja, o texto imagético e texto verbal corroboram para a força argumentativa dos textos analisados nas revistas.

Neste movimento de interpretação, deve-se procurar conhecer e analisar como os sentidos são trabalhados no texto, na sua discursividade; é preciso observar o que está fora do dizer textual, que silencia por meio do não dito, mas que pode ser notado pelas marcas discursivas, como foi possível perceber, nos textos analisados, nesse capítulo, como uso dos imperativos em algumas propagandas: “*Afinal, a educação de qualidade se faz com envolvimento, entrega e muita paixão. Seja Ético você também*” (Revista Nova Escola – setembro 2012, p.31).

Quanto às matérias / propagandas analisadas, nas Revistas Nova Escola, de 2011 a 2013, notou-se um silenciamento, referente ao fracasso escolar, nos discursos que são feitos sobre o sucesso escolar. Esse silenciamento pôde ser observado em todos os textos analisados, sejam verbais ou não, uma vez que são discursos produzidos por instituições particulares, o que equivale dizer que o silêncio, nestes textos, dita que o sucesso escolar é para aqueles que estudam em escolas particulares, como por exemplos: *Dez razões que fazem a diferença para que você escolha o SISTEMA DE ENSINO OBJETIVO*” (Revista Nova Escola – jan./fev 2011, p. 22 e 23); *Soluções educacionais inovadoras e eficientes que aproximam os alunos das principais universidades*” (Revista Nova Escola – setembro 2012, p.81); *Parabéns,*

alunos e professores, pelas 3.184 medalhas em olimpíadas científicas nacionais e internacionais! (Revista Nova Escola – jan./ fev 2013, p.17). É como se, nesse silêncio, estivesse dito que o sucesso é só para os ricos ou classe média alta que podem pagar por uma escola particular, ou seja, por uma educação de qualidade, uma escola boa; e o fracasso escolar, para os pobres, para eles, a escola pública.

A análise do discurso, realizada nesse capítulo, buscou compreender a importância entre o verbal e o não verbal nos textos, especificamente, o silêncio que, conforme Orlandi (1995), não pode ser traduzido em palavras “sem modificá-lo, pois a matéria significante do silêncio e a das palavras diferem; além disso, o silêncio significa por si mesmo, ou seja, o silêncio não fala, ele significa” (ORLANDI, 1995, p. 37).

Diante desta afirmação, pôde-se perceber, nas análises, que nenhuma matéria ou propaganda trazia explícita a palavra *fracasso*, mas, mesmo não dizendo, apareceu, de forma subjacente, nos enunciados, nos textos. Na realidade, era esse fracasso silenciado que os textos significavam. Silenciamento esse que foi notado por meio do mecanismo discursivo que consiste na substituição de um enunciado por outros. Logo, o fracasso escolar que não aparece explícito nos textos, ao mesmo tempo, grita, em seu silenciamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve sua proposta de investigação dividida em duas direções: a primeira, analisar a concepção de educação que as famílias da sociedade contemporânea têm; a segunda, investigar como esta concepção reflete na família, quando seus filhos fracassam na escola.

Para tanto, buscou-se analisar a concepção de educação, compreendida como investimento financeiro, pelas famílias burguesas contemporâneas que investem na educação dos filhos, não só financeiramente, visando, primeiro o sucesso escolar e, posteriormente, o sucesso pessoal, ou seja, profissional; bem como investigar quais as reações e efeitos que o insucesso dos filhos provoca na família. Portanto, o objetivo principal desse trabalho foi analisar a educação, vista como investimento financeiro, e a relação entre a família, o sucesso e o fracasso escolar, analisado aqui, como sintoma.

A realização dessa pesquisa foi pautada por algumas dificuldades e desafios, o maior deles foi, com certeza, abordar a educação como investimento, devido à escassez de trabalhos que abordam a temática, motivo pelo qual as contribuições da banca de qualificação foram muito importantes para sistematização do capítulo destinado a essa discussão.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, pôde-se notar, por meio das leituras realizadas, como várias teorias tentaram explicar o fracasso escolar, por vários anos, dentre elas: produto de conflitos familiares, deficiências mentais, carência cultural, diferença cultural, todavia, nenhuma dessas concepções foi suficiente para compreender, tampouco responder às questões que se colocaram e, ainda se colocam, atualmente, quando o assunto é o fracasso escolar. Educadores, pais, estudantes e profissionais de muitas áreas, como a sociologia, e psicopedagogia, a psicanálise, até o momento, fazem do fracasso escolar, objeto de estudo, assim como Cordié (1996), Tiballi (1998), Faria (2008), Charlot (2000), dentre outros que compuseram o referencial teórico desse trabalho.

Diante dessas considerações, a investigação tentou problematizar as relações estabelecidas entre a família, a concepção de investimento que os pais atribuem à educação e os efeitos que o fracasso causa na dinâmica familiar. A análise dessas concepções teve como finalidade examinar os efeitos que fracasso produz nas crianças ou/e adolescentes que, em suas histórias de vida, não alcançaram o sucesso esperado pelos pais e, por conseguinte, pela

sociedade. Por esse motivo, nessa pesquisa, o fracasso escolar é entendido como um sintoma, não um distúrbio psíquico, ou outro tipo de doença, da forma como que foi categorizado, nas primeiras pesquisas sobre essa temática. Segundo estudos de Costa (1994), a patologização do fracasso escolar, surgiu a partir do começo do século XX, na França, ocorrendo, ao mesmo tempo, iniciativas semelhantes na Alemanha e na Bélgica, países em que a escolarização obrigatória é mais antiga.

Outro fato a destacar é o conceito de família que, ao longo dos tempos, modificou o que, de certo ponto de vista, ocasionou também a mudança na concepção de educação. Desse ponto de vista, parece que a família começa a apropriar-se do discurso social de sucesso do filho desde o seu nascimento, uma vez que “ao nascer, a criança é imediatamente inscrita pelos pais, numa cadeia de desejos, na qual lhe é assegurado um lugar marcado tanto pelos pais quanto pelos que a rodeiam.” (ROURE, 2001, p. 55).

Em outras palavras, fracassar não faz parte dos planos nem dos sonhos dos pais, pois o fracasso dos filhos representará o fracasso dos pais.

Cordié (1996), assim significa o termo fracasso:

O fracasso, opondo-se ao sucesso, implica um julgamento de valor; ora, esse valor é função de um ideal. Um sujeito se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ele no decorrer de sua existência. Ele é, assim, o produto de suas identificações sucessivas, que formam a trama de seu ego. Esses ideais são, essencialmente, aqueles de seu meio sociocultural e de sua família, ela mesma marcada pelos valores da sociedade à qual pertence (CORDIÉ, 1996, p. 20).

Isto significa dizer que na atual sociedade, os que ficam às margens do conhecimento se tornam refúgio da sociedade; sem diploma, sem trabalho, sem dinheiro. Hoje, pode-se afirmar “que o fracasso escolar se tornou sinônimo de fracasso de vida” (CORDIÉ, 1996, p. 20). E, por pensar assim é que os pais, hoje, entendem que garantir uma educação de qualidade aos filhos, é sinônimo de garantir o futuro deles. É essa a razão maior do investimento não só, mas principalmente, financeiro que família faz na educação dos filhos.

Dito de outro modo equivale dizer que a educação tornou-se uma mercadoria, por isso, “naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 42). Em outras palavras, a escola estaria adaptando as pessoas às necessidades do mercado e às transformações econômicas. "Na nova ordem educativa que se

delineia, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado deve ser gerido ao modo das empresas" (LAVAL, 2004, XX).

Nesta perspectiva, a relação entre a educação e mundo da produção se modifica, pois a educação deixa de “ser uma prática social cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana [...] para a formação de tipos de sujeitos [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 74-75), e passa a ser vista de forma mais ampla, já que a educação passa de ser considerada não só uma preparação para o mercado de trabalho, mas um elemento de realização do ser humano, isto é, um meio para alcançar status profissional ou, em outras palavras, a educação é um mecanismo de ascensão social.

É importante ressaltar que, conforme esta lógica, a educação torna-se um meio de desenvolver, nos homens, a capacidade para contribuir com o processo de desenvolvimento socioeconômico, visto que ela atende às exigências do capital, isto é, do mercado. Nesse sentido, dentro dessa visão utilitarista, o sujeito resume-se à condição de capital humano, e a educação, à condição mercantil.

[...] a escola é olhada, mais do que nunca, como um a escola com a finalidade profissional, destinada a fornecer uma mão de obra adaptada às necessidades da economia [...] constitui uma pressão da lógica do mercado do trabalho sobre a esfera educativa (LAVAL, 2004, p. 111-112).

Verificou-se, no decorrer dessa pesquisa também que, dentro desta lógica, na tentativa de realizar o desejo dos pais, isto é, alcançar o sucesso esperado, os filhos que fracassam, na escola, apresentam sua frustração de diversas formas, como rejeição, exclusão, vergonha. O fracasso é um sintoma dessa frustração. Quanto ao sintoma do fracasso escolar foi possível compreender que se refere à posição da criança ou do adolescente como sintoma do Outro, ou seja, o fracasso constitui-se como uma resposta encontrada pela criança ou pelo adolescente diante do encontro com o Real da estrutura familiar. Em outras palavras, o fracasso é sintoma no sentido de apontar que alguma coisa não vai bem com essa criança ou esse adolescente que frustra a família. Frustração essa que foi evidenciada também nos pais, e que se torna problemática, conforme pesquisas realizadas por Cordié (1996), e apontadas no desenvolvimento desse trabalho.

Como a contemporaneidade tem sido acompanhada de transformações em todos os campos da sociedade, são exigidas do homem, muitas respostas e mudanças frente a essa nova realidade. Esse trabalho se propôs a analisar não só os efeitos resultantes dessas mudanças no

contexto e na concepção de família, mas também analisar as mudanças de paradigma em relação à educação e ao fim do processo educativo que, não é outro, hoje, senão, “[...] a atualização, em uma fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência presente nas obras desde muito tempo” (LAVAL, 2004).

Partindo desse princípio, e com o objetivo de compreender como a discursividade do sucesso escolar chega às famílias, principalmente por meio da mídia, foi realizada, no capítulo final dessa dissertação, uma análise do discurso sobre o sucesso escolar nas páginas da Revista Nova Escola nos anos de 2011 a 2013. No resultado dessa análise, um fato chamou atenção: mesmo sendo o sucesso escolar, o discurso explícito, nas matérias e propagandas analisadas nessas Revistas, foi possível notar também, a presença de um silenciamento do discurso do fracasso escolar, nos mesmos textos. Ou seja, embora nas matérias não seja explicitada a palavra *fracasso*, a ausência dela, isto é, o silenciamento a significa, pois segundo Orlandi (1995) “silêncio indica o limite da interpretação e acompanha a concepção do movimento dos sentidos e dos sujeitos: incompletos e abertos para se tornarem outros”. Em outras palavras, a ausência da palavra *fracasso*, nos textos, também é uma forma velada de mostrá-la “presente”, mesmo que ausente, nos discursos analisados.

Logo, é importante reiterar que o discurso dito e explícito nas matérias analisadas é o sucesso escolar como investimento, sucesso esse que se configura como um dos objetos desse estudo. Porém, a análise das revistas mostrou que o fracasso escolar, que é silenciado, é outro discurso que se encontra no não dito, e que se configura objeto também dessa pesquisa. Percebe-se, portanto, a partir dessa análise, que o fracasso escolar está “ausente”, mas “presente” como uma ameaça, que acaba por criar um clima favorável à garantia do sucesso como investimento pelas famílias que podem pagar pelos estudos dos filhos. O que quer dizer que o sucesso escolar, segundo as análises, está destinado àquele que pode pagar por ele, ou seja, àquele que pode frequentar uma escola particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEM, Giorgio. *Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência*. In: *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte /MG: Editora UFMG, 2005.

ANTUNES, Caio Sgarbi. *Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros*. Campinas, SP: [s.n.], 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. 2010.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

_____. *O sentimento de Infância*. In: *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1985.

BADINTER, Elisabeth. *A condição da criança antes de 1760*. In *Um amor conquistado: o mito do amor materno*: Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOSSA, Nadia A. *Fracasso escolar – um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) *Escritos de educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analisando o discurso*. In: Ataliba Teixeira de Castilho. (Org.). *Portal da Língua Portuguesa*. São Paulo: Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 2-28. www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas_interna...

BRITO Luciana Novais de Oliveira. *Família Contemporânea: complexidades e desafios atuais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. [tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php? Goiânia](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?Goiânia), 2011. Acesso em 18/09/2013.

CAMPOS, Judas Tadeu de. *Tendências da educação para o século XXI –* unitau.sunitau.br/scripts/prppg/humanas/.../tendenciaseducacao-N1-2001.pd. Acesso em 23/05/2014.

CHARLOT, Bernard. *A ideia de Infância*. In A Mistificação Pedagógica- Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Tradução Sonia Flash e Marta D'Agord. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, Dóris Anita Freire. *Fracasso escolar: diferença ou deficiência?* Porto Alegre: Kuarup, 1994. Série Alfabetização.

DONZELOT, Jacques. *A conservação das crianças*. In A Polícia das famílias. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque; revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2 ed, 1986.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. *Os ciclos do fracasso escolar [manuscrito]: concepções e proposições*. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2008. (Tese de Doutorado)

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em família, escolas e meio de comunicação*. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. _ Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 1. Educação-psicopedagogia. – I. Título.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Educação como campo social de disputa*. In Educação e a crise do capital real. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Educação e formação humana: Ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In Educação e a crise do capital real. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Maria Carmem Aires. *Estudos em Análise do Discurso, Núcleo de Análise do discurso*. In Teorias e Práticas Discursivas Fale – UFMG. Belo Horizonte: Carol Borges, 1998.

GOMES, Juliana Guimarães de Oliveira. *A família atual: declínio da função paterna ou declínio dos pais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. UCG. 104 p. Goiânia, 2011. tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php? Acesso em 20/09/2013.

IANNI, Octavio. *A História da Mundialização*. In A sociedade Global. R. Civilização brasileira, 1992.

_____. *A Grande Transformação*. In A sociedade Global. R. Civilização brasileira, 1992.

_____. *A Sociedade Civil Mundial*. In A sociedade Global. R. Civilização brasileira, 1992.

LASH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?* São Paulo: Paz e Terra, 1991.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004. 324 p.

LORENZON, Elaine Aparecida; JORGE, Luísa Guiomar Aresi. *A ideia de educação integral em Platão e Rousseau*. Perspectiva, Erechim. v.35, n.132, p.7-17, dezembro/2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. *Crepúsculo e Renascimento*. In História da Educação: do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação". São Paulo: Cortez, 2006. 200 p.

_____. *Comênio, precursor do direito universal a uma educação nova*. In História da Educação: do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação". São Paulo: Cortez, 2006. 200 p.

_____. *O direito à educação no Émile de Rousseau*. In História da Educação: do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação". São Paulo: Cortez, 2006. 200 p.

MONTEIRO, Luiza Pereira; CARDOSO, Norma A. *Família e criação de filhos*. In: Desenhos de família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais. Irene (Coord.). Goiânia: Cãnone Editorial, 2001.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lisete Shizue Bomura. *As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas e, épocas de transformações*. In Formação de Professores: passado, presente e futuro. Lisete Shizue Bomura Maciel, Alexandre Shigunov Neto, (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

ORLANDI, E. *As Formas do Silêncio*. Campinas, UNICAMP Editora, 1992.

_____. *"Efeitos do verbal sobre o não verbal"*, Rua, Campinas, UNICAMP Editora, 1995.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

_____ *Efeitos do verbal sobre o não verbal*. RUA: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP – NUDECRI. Campinas, São Paulo, n.7, março 2001.

PATTO, Maria Helena. *A Produção do Fracasso Escolar – Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996. (1990)

POSTER, Mark. *Modelos de Estrutura da Família*. In Teoria Crítica da Família. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1979.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO. *Grandes Autores e a Educação*. v. 3, n. 1, mai. 2009. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Análise de gêneros do discurso na teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas*. Linguagem em (Dis) curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004. Ling. disc. Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, ISSN 1982-4017.

ROURE, Glacy Queirós de; COELHO, Jaqueline Moreira; RESENDE, Juliana Cherobino de. *Família contemporânea: entre o passado e o futuro*. In: Desenhos de família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais. Irene (Coord.). Goiânia: Câne Editorial, 2001.

ROURE, Glacy Queirós de. *Mal estar na família: Discurso pedagógico, discurso parental e laço social*. Revista de Educação – AEC. Práticas pedagógicas, cultura e linguagens. Ano 32 n° 128. Julho/Setembro 2003 – ISSN 0104-0537.

SILVA, kênia Ribeiro da. *Dificuldade de aprendizagem: a escola, o educando e a família*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-GO. 164 p. Goiânia, 2010. tede.biblioteca. Acesso em 18/09/2013

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes. *Sobre a Análise do Discurso*. Revista de Psicologia da UNESP, 4(1), 2005.

SOUZA, Tânia C. Clemente de. *A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação*. RUA: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP – NUDECRI. Campinas, São Paulo, n.7, março 2001.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. *Fracasso Escolar: A Constituição Sociológica de um Discurso*. São Paulo. PG em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, 248 p.(Tese de Doutorado).

ZADOROSNY, Keite, J. A. dos Santos. *Rousseau e o moderno sentimento de infância: um legado a ser recuperado*. In: MARQUES, Jose. O A. de. Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Rousseau. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

Apêndice A – Lista de documentos analisados para esta pesquisa:

BRASIL. MEC. LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>

BRASIL. MEC. Censo da Educação Básica 2013 – Ministério da Educação. Brasília, fevereiro/2014 portal.mec.gov.br/ Acesso em 01/07/2014.

Apêndice B – Lista das Revistas Nova Escola para análise do discurso

Revista Nova Escola, n. 239, Janeiro/Fevereiro 2011.

_____, n. 240, Março 2011.

_____, n. 241, Abril 2011.

_____, n. 242, Maio 2011.

_____, n. 243, Junho/Julho 2011.

_____, n. 244, Agosto 2011.

_____, n. 245, Setembro 2011.

_____, n. 246, Outubro 2011.

- _____, n. 247, Novembro 2011.
- _____, n. 248, Dezembro 2011.
- _____, n. 249, Janeiro/Fevereiro 2012.
- _____, n. 250, Março 2012.
- _____, n. 251, Abril 2012.
- _____, n. 252, Maio 2012.
- _____, n. 253, Junho/Julho 2012.
- _____, n. 254, Agosto 2012.
- _____, n. 255, Setembro 2012.
- _____, n. 256, Outubro 2012.
- _____, n. 257, Novembro 2012.
- _____, n. 258, Dezembro 2012.
- _____, n. 259, Janeiro/Fevereiro 2013.
- _____, n. 260, Março 2013.
- _____, n. 261, Abril 2013.
- _____, n. 262, Maio 2013.
- _____, n. 263, Junho/Julho 2013.
- _____, n. 264, Agosto 2013.
- _____, n. 265, Setembro 2013.
- _____, n. 266, Outubro 2013.
- _____, n. 267, Novembro 2013.
- _____, n. 268, Dezembro/Janeiro 2013/2014.