

Revisitando a relação entre família e escola: discursos inacabados

Revisiting the family-school relationship: unaccomplished discourses

Revisitando la relación entre familia y escuela: discursos inacabados

Anderson de Carvalho Pereira*

 <https://orcid.org/0000-0002-1485-0095>

Resumo: Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre a contratação de Psicólogos na rede pública de ensino do sudoeste da Bahia, após promulgação de legislação específica. Ao responderem sobre esta contratação, as professoras entrevistadas deram destaque à relação entre família e escola. Por conta disso, o objetivo deste artigo foi analisar especificamente como se construiu o processo de distribuição de sentidos sobre “família”. Para isto, utilizou-se o referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso francesa. Pela análise das entrevistas foram identificadas duas zonas de sentido (recortes) intituladas “família e déficit de atenção” e “família e discurso médico”. No cotidiano escolar, estes recortes indicam como resultados um assujeitamento dos sujeitos-professores a essas zonas de sentido. Todavia, há possibilidades de rupturas nestes discursos, porque são discursos inacabados.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional. Análise do Discurso. Família e escola.

Abstract: This research is part of a broader research on the hiring of psychologists in the public education system in the Bahia state, according to a specific legislation. When answering about this hiring, the teachers interviewed highlighted the relationship between family and school. Because of this, our objective in this paper was to analyze specifically how the process of distribution of meanings about “family” was constructed. For this, based on Discourse Analysis French theory; Results support that the discursive sequences extracted from two zones of meaning show two fields entitled “family and deficit theory” and “family and medical discourse”. In the school routine, these clippings indicate forms of subjection that resulted in dominant discourses. However, there are possibilities of ruptures in these discourses, because they are unfinished.

Keywords: Educational Psychology. Discourse Analysis. Family and school.

Resumen: Esta investigación es parte de una investigación más amplia sobre la contratación de psicólogos en el sistema de educación pública en la provincia de Bahia, Brasil, en conformidad con la promulgación de la legislación específica para el rol de esos profesionales. Al responder sobre esta contratación, los docentes

* Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB). Mestre e Doutor em Ciências (Área: Psicologia) pela Universidade de São Paulo, *campus* Ribeirão Preto - SP (Estágio sanduíche na Universidade de Paris XIII). Bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: <apereira.uesb@gmail.com; anderson.pereira@uesb.edu.br>.

entrevistados destacaron la relación entre familia y escuela. Por ello, nuestro objetivo en este artículo fue analizar específicamente cómo se construyó el proceso de distribución de significados sobre “familia”. Para ello, se utilizó el marco teórico y metodológico de Análisis del Discurso Francés. A través del análisis de las entrevistas, fueron identificadas dos zonas de significado (recortes) con los temas “familia y déficit de atención” y “familia y discurso médico”. En la rutina escolar, estos recortes indican el sometimiento de los docentes a los discursos dominantes. Sin embargo, hay posibilidades de rupturas en estos discursos, porque son discursos inacabados.

Palabras clave: Psicología de la Educación. Análisis del Discurso. Familia y escuela.

Introdução

Ao longo das últimas décadas no Brasil, as pesquisas sobre a relação entre família e escola tem sido marcadas pelo embate entre duas frentes. De um lado, reduzem a questão à normatividade estatística (FERREIRA; MARTURANO, 2002; COLLI; LUNA, 2019), com destaque para constatações quantitativas que não consideram a polissemia sobre o que denominam, por exemplo, “interação com os pais” e “estabilidade na vida familiar” (SILVA *et al*, 2022, p. 7); por outro, estabelecem análises qualitativas sobre socialização, laços simbólicos e estratégias de sobrevivência (PATTO, 1992; PAIXÃO, 2005; THIN, 2006; MENEZES, 2022). Este cenário aponta para a falta marcante de pesquisas, cuja abordagem seja discursiva.

A pesquisa aqui apresentada resulta de uma investigação mais ampla cujo foco principal foi analisar discursos de professores sobre a contratação de profissionais de Psicologia e Assistência Social para a rede pública de ensino, por conta da promulgação da lei 13935/2019. Ao responderem a um roteiro semiestruturado com ênfase nesta promulgação, as professoras entrevistadas, ao justificarem a necessidade ou os modos de se efetivar a execução desta legislação, operaram um deslocamento e também falaram sobre a relação entre família e escola.

Este artigo não trata da execução da promulgação da lei, portanto, mas revisita os dados coletados para analisar este deslocamento, aqui entendido concorde Pêcheux (1993), a partir das evidências e contradições sobre a disputa dos sentidos de “família” em sua relação com a escola. Os recortes destas entrevistas mostram que há posições do sujeito do discurso que negociam com sentidos evidentes sobre família.

Antes de retornarmos a este ponto, retomamos um debate já estabelecido por autores como Patto (1992), Sarti (1996), Bourdieu (1996), Charlot (2000) e Thin (2006). Em seguida, apresentamos uma análise do tema “família” aflorado nestas entrevistas, tema este entendido aqui em uma abordagem discursiva, como um *corpus* linguístico-discursivo formado por recortes (unidades de sentido, cf. ORLANDI, 2007).

Nesta linha, utilizamos o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso (doravante, AD) que tem por fundamento a construção de um dispositivo teórico-analítico, ou seja, um conjunto de conceitos que emergem durante a análise e do qual o analista (pesquisador) faz uso como “ferramentas” para elaborar a questão inicial (objetivo geral) que sustenta a análise dos “dados” (*corpus*). (PÊCHEUX, 1993; ORLANDI, 2007; COURTINE, 2014).

Neste caso, o objetivo foi analisar de que forma os sujeitos-professores distribuem sentidos sobre a relação entre família e escolarização. Para dialogar com esta questão, também apresentaremos os conceitos de sujeito, sentido e ideologia em AD.

Família e escola - que desencontro é este?

Este artigo convida, portanto, a uma reflexão voltada às falas de professoras sobre as famílias a que pertencem seus alunos e sobre o ideal de família que ratifica uma posição sujeito-professor¹. Inicialmente, tomadas por aparente abstração, estas falas parecem comprovar uma família existente e que deveria funcionar à maneira descrita por estas professoras para atender às demandas escolares.

Todavia, uma análise mais detalhada indica desencontros. Este exame de seriação, detecção e medição de uma suposta distância ótima ou de alcance da família ideal ecoa o debate trazido anos atrás por Patto (1992), quando a autora explica as marcas históricas da separação entre “aptos” e “inaptos”, justificada pela evidência de que haveria uma patologia da condição escolar das crianças das camadas populares.

Isto é assim demonstrado porque a autora percorre o histórico das influências das teorias raciais e do projeto eugenista que culmina nas teorias do *déficit*. Este percurso é herdeiro do paradigma do atraso e da deficiência e de uma concepção de falta que naturaliza uma suposta inferioridade desta população; o que Patto (1992) denuncia é o massacre imposto por um referencial simbólico dominante.

Uma das formas mais críticas e mobilizadas neste campo de investigação se baseia no conceito de capital simbólico que Bourdieu (1996) denomina:

[...] qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de vida e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado (p. 149). [...] O capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento (p. 150).

Thin (2006) explica que em uma abordagem que desconsidera um olhar crítico sobre o poder do capital simbólico, o professor ignoraria o código do aluno da camada popular que, em geral, convive com pais de baixa escolaridade. Em outras palavras, uma percepção específica torna-se universal, consensual e “neutra” e olha o outro como objeto distante e abstraído.

Isto demonstra que existe um discurso normativo na escola sobre os modos de convívio, que ratifica a óptica da classe média. Este índice de capital simbólico é relevante, mas não considera a complexidade das práticas de socialização. A lógica popular de socialização é estranha à escola, o que gera tensão e dissonância (PATTO, 1992; THIN, 2006).

A referência simbólica da família para a população pobre da periferia da cidade de São Paulo, por exemplo, carrega valores como honradez, laços de solidariedade e de ajuda mútua nas estratégias de sobrevivência e reconhecimento no cotidiano, nem sempre ao alcance dos olhares de outros estratos sociais (SARTI, 1996). Esta invisibilidade, cuja existência não depende diretamente da legitimação do olhar da classe dominante para existir, requer considerar o capital

¹ Em AD, utilizamos a denominação posição-sujeito porque não se trata do indivíduo empírico. Trata-se de uma posição da forma sujeito do discurso, ou seja, de um lugar ou mais de um lugar possível de interpretação destacado inclusive da fala do mesmo indivíduo. Portanto, mais adiante, na análise do *corpus*, é válido já explicar que não tem relevância marcar, por exemplo, da entrevista de qual professora foi destacada uma sequência discursiva. Isto porque, nesta linha, de uma mesma entrevista podemos destacar duas sequências discursivas distintas, e por conta disso, conforme o rumo da análise, duas posições-sujeito distintas. Por conta disso, também utilizamos a denominação sujeito-aluno.

simbólico gerido pela escola e veiculado de forma mascarada nas falas das professoras (PATTO, 1992).

A violência simbólica estruturadora das relações sociais, em geral, faz com que estas aparentemente possam ser baseadas somente na razão, mas fato é que as posições sociais apelam para formas de reconhecimento baseadas em dívidas afetivas e simbólicas. É o que ocorre, por exemplo, entre diferentes gerações (BOURDIEU, 1996).

A educação escolar, por sua vez, dispõe de formas específicas de instrumentalizar esta racionalidade abstraída. Ao distribuir capital simbólico, por exemplo, de modo a estruturar o espaço social (relacional) age alinhada com as estratégias das famílias (perpetuadoras no corpo social do acúmulo de capital), ou conforme o que imagina ser a lógica delas. A escola faz esta triagem entre os que acumulam mais ou menos bens ou artefatos culturais, aprofundando a seriação classificatória do capital simbólico e reproduzindo diferenças preexistentes relançadas em outro patamar, como segregação (BOURDIEU, 1996).

A título de exemplo desta violência simbólica, há crenças e consensos sobre uma “melhor época”, um período em que “a sociedade melhor funcionava”, etc. (expressões nossas). Sobre a reprodução das diferenças enquanto segregação, por sua vez, podemos visualizá-la em situações corriqueiras por parte de professores que “dão mais atenção aos alunos que dão menos trabalho” (expressão coloquial que tomamos de empréstimo) ou de professores tratados como “tios” ou suplentes dos “pais”, como já criticado na perspectiva freiriana.

Portanto, o tipo de classificação feita pela escola assume valor de uma ordenação definitiva remetendo às ordens nobiliárquicas medievais, fazendo parecer haver essências entre os “melhores” e os “piores”, alinhados para o sucesso e o fracasso. Para garantir esse alinhamento, os *habitus* tecem cálculos de possíveis antecipações neste jogo de classificação e garantia de posições. O Estado, por sua vez, atua pelo monopólio da violência simbólica porque ratifica esquemas de reconhecimento do outro e lhes concede uma aparência natural (BOURDIEU, 1996).

Esta forma de naturalizar uma suposta essência patológica, posto que asseverada pela lógica do “X porque Y”, ou seja, “atrasado porque pobre” (expressão nossa) é o que foi denunciado por Patto (1992). A este respeito, o argumento de Thin (2006, p. 223) também é valioso porque faz eco com a autora ao explicar que “A inferioridade não é uma substância, não está na natureza dos sujeitos sociais que a portariam por acaso; ela é o produto de relações sociais cujo equilíbrio de forças é desigual.” (THIN, 2006, p. 223).

Para este autor, há imposição aos pais de uma lógica de conformar-se às exigências. Há um desconforto do professor em impô-las. De seu lado, a escola impõe: regras impessoais e sem propósito para o cotidiano; ocupação como um fim em si mesmo; isolamento de etapas (ao definir infância, por exemplo); sanções arbitrárias, sendo que quando pede ajuda dos pais os coloca em lugares impotentes; discernimento entre “boas” e “más” influências morais e estéticas; impõe autonomia e autocontrole, em detrimento do caráter mais solidário do grupo popular; acredita que os pais não querem participar de reuniões, mas desconsidera que a imposição de trabalho intermitente ou o subemprego é o que os impede; acredita e faz as camadas populares ratificarem sua suposta pobreza de linguagem; impõe calendário rígido, embora a camada popular resolva problemas de forma imediata e prática e lide bem com o imprevisto. Há, portanto, um confronto desigual. O autor, em suma, defende que por este caminho a escola não prepara para a vida cotidiana, que é posta em suspensão (THIN, 2006).

Esta criação artificial e arbitrária de contingências, tal como fabricada na educação escolar, do tipo “sujeitos de tipo X obterão resultado Y” (expressão nossa) é discutida por Charlot (2000)

que critica a noção de deficiência sociocultural encontrada ainda em algumas sociologias, ao estabelecerem relação direta entre fracasso e suposta origem do fracasso.

Isto porque não são objetos passivos, mas indivíduos que são sujeitos, e que mesmo que por um lado dominados, são sujeitos de si. Se por um lado a sociologia durkheimniana dispensou o sujeito e a noção de *habitus* bourdieusiana também o excluiu, ainda que sem eliminar os agentes sociais (CHARLOT, 2000); para Charlot (2000), uma alternativa é levar em conta como o desejo se manifesta no espaço possível destas relações. Isto porque as diferentes experiências escolares contribuem para diversas subjetivações. Por conta disso, Charlot (2000) leva em conta a contribuição da Psicanálise.

Nesta linha, acrescentamos que este mascaramento de como se constituem os processos contraditórios de distribuição de sentidos sobre “família” e sua relação com educação escolar segue a linha do pressuposto de que não há “A família” nem “A escola”, na linha de asseverações universais e essencialistas. Por conta disso, vamos tratar na próxima seção da questão do sujeito como operador de nossa análise.

Sujeito, sentido e ideologia em AD

Ao escutarmos como as professoras ouvidas significam a relação entre família e escola, procuramos não descaracterizar sua queixa e seus modos de elaborarem suas angústias cotidianas; ao mesmo tempo em que estranhamos o que já parecia se mostrar como um sentido evidente, de antemão, marcado por uma posição. Esta posição não é apenas a representação de um papel social “de professora”. Trata-se de uma posição do sujeito do discurso. Portanto, não propomos uma avaliação, um juízo moral ou a culpabilidade destes dizeres. Não está em questão a forma-indivíduo do sujeito e sua armadura jurídica, mas o sujeito, como assunção de um lugar interpretativo entre cadeias significantes que sustentam a distribuição dos sentidos.

O sujeito é um operador de análise (ELIA, 2010); não é propriamente uma definição conceitual, mas um lugar possível em uma rede de sentidos. Um lugar *sujeito* à interpretação em meio às cadeias significantes alinhavadas pelo que Lacan (1998) denominou *point de capiton*, ou ponto de estofo (LACAN, 1998).

Por conta deste deslocamento, o sujeito não alcança o próprio desejo, posto que este é mensagem cifrada carregada de mal-entendidos e de “equivocos” de linguagem. Diante disso, o sujeito, sem intencionalidade, constrói modos de mobilizar saberes já postos e reformulados para falar de si de forma deslocada. Isto também ocorre por meio de interpretações possíveis em meio às formações imaginárias (antecipações, expectativas) que se estabelecem na leitura que faz do outro (imaginário) e do grande Outro (simbólico) (PÉCHEUX, 1993; LACAN, 1998).

Sendo assim, o sujeito-professor é indiciado como aquele que diz sobre família ao ser indagado sobre a promulgação e execução de uma legislação. E diz a partir de um lugar, imaginando de forma minimamente consciente, posto que interpelado pelo inconsciente e pela ideologia, que deve atender à demanda do outro (no caso, o entrevistador).

Esta interpelação é um modo do sujeito emergir em sua singularidade oculto, apagado, impedido de dizer “X” e posto a dizer “Y”, a partir de uma evidência do sentido. Neste ponto, já estamos tratando da influência que o operador sujeito em Psicanálise provocou no conceito pecheutiano de posição sujeito do discurso. (PÉCHEUX, 1993).

A noção de posição-sujeito do discurso é uma dimensão mais singular e detalhista do alinhamento entre formações ideológicas (FIs) e formações discursivas (FDs). As FIs estabelecem relações entre parte e todo, entre o que seria uma família em específico e “A família” ideal, “normal”, por exemplo. Para estabelecer esta relação, sentidos de família são naturalizados, transformados em evidência pela ideologia, que tem um alcance inconsciente.

As FDs, por sua vez, estabelecem o que pode e/ou deve ser dito acerca de família e em relação a outros elementos de uma cadeia significante; como, por exemplo, o que se pode dizer ou deixar de dizer sobre família em sua relação com a educação escolar. Por fim, temos as posições-sujeito, traços singulares, particulares de significação, resultantes de uma distribuição de sentidos marcada pela contradição e pelas reviravoltas nos espaços de negociação. São estas posições do sujeito-professor que vamos analisar adiante.

Metodologia

Questões éticas

Por conta de se tratar de “pesquisa reflexiva, voltada ao aprofundamento teórico de situações que emergem da prática profissional, desde que não revele dados que identifiquem pessoas” (item VII do artigo 1º da resolução 510/2016), não foi necessário registro no sistema CEP/CONEP.

Esta decisão se justifica também por se tratar de pesquisa que, para além de não oferecer nenhum risco aos participantes, faz parte de um modo de delimitação dos objetos e objetivos, do armazenamento e análise dos “dados”, alinhado à “geração de material” (GUERRIERO, MINAYO, 2019, p. 302). Foram apresentados os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) conforme orientações do CONEP, que garantem confidencialidade, informação sobre ausência de risco e armazenamento. Por conta disso, esta autodeclaração do não registro no sistema CEP/CONEP é respaldada em Mainardes e Carvalho (2019).

Soma-se a isto o fato de que a pesquisa em tela não tem natureza biomédica, normativa e experimental. Nossos procedimentos de delimitação e análise das questões apresentadas são contrários ao paradigma galileano e cartesiano, posto que na análise indiciária aqui empregada são debatidas questões de outra natureza, venatória e histórica acima de tudo (GINZBURG, 1989; TFOUNI *et al.*, 2016).

A pesquisa aqui apresentada analisa fatos de linguagem (que não expõem dados pessoais, da intimidade), além do que, concorde Guerriero e Minayo (2019, p. 302), parte da “geração de material” voltada às reflexões sobre a prática profissional. Como parte dos procedimentos éticos, ainda assim, os termos de consentimento livre e esclarecido foram apresentados, assegurando confidencialidade e sigilo a cada participante.

Formação do *corpus*

No campo da AD, a interpretação decorre de fatos de linguagem que não são avaliados em termos de relevância, conforme categorias sociológicas (idade, biometria, local de residência, etc). Isto também inclui o fato de que os pontos nodais entre as cadeias significantes de onde emergem um lugar do sujeito do discurso tem reviravoltas provocadas por gestos de interpretação do sujeito comum e também provocadas pelo analista (pesquisador). A este respeito, Orlandi (2007) explica

que o sujeito comum pode se posicionar como intérprete, deslocando as evidências do sentido, mas o analista (pesquisador) as pontua, aprofundando a análise sobre seu processo de constituição e seu modo de disfarçar contradições.

As cadeias significantes são denominadas sequências discursivas (COURTINE, 2014) cujas marcas linguísticas estão organizadas mais no plano da enunciação, nível este que, por sua vez, mantém relações de troca com o campo dos enunciados, no qual as unidades de sentido podem ser recortadas (ORLANDI, 2007).

Ocorre que o analista (pesquisador) recorta no plano da enunciação (na superficialidade linguística) o que já lhe provocou algum estranhamento, para em seguida interpretar (no nível dos enunciados) com profundidade histórica; embora a própria segmentação da cadeia significativa já seja um gesto interpretativo. É mais uma postura de encontro e significação do que de busca consciente e voluntária por um tipo específico de dado (ORLANDI, 2007; COURTINE, 2014).

Tal como se recortássemos um pedaço da tela “As meninas” de Velásquez (1656). Sem saturar as várias combinatórias dos olhares ali possíveis, mas atentos a uma dimensão, a uma janela-olhar específica, como se nos detivéssemos momentaneamente apenas em um pedaço de tela. Desses detalhes, detectamos indícios, pistas, sinais. Esta metáfora da tela é relevante porque o paradigma indiciário, ao qual se filiam a AD e a Psicanálise (GINZBURG, 1989), dialoga com a epifania de Picasso na assertiva “Eu não procuro, acho!”, relida por Lacan (1985) e recuperada por Fontenele (2002), ao debater o compromisso ético da atuação do psicanalista com a interpretação (FONTENELE, 2002, p. 53). Por isso, a AD pode ser enquadrada no paradigma indiciário, venatório por excelência, posto que valoriza o passado. (TFOUNI *et al.*, 2016).

A materialidade, em seu aspecto histórico e linguístico, é inseparável da constituição do sentido e oferece ao analista (pesquisador) pistas para interpretar o processo de construção de evidências. No caso, coube indagar: de onde partem alguns sentidos e em que se firmam para construir evidências sobre a relação entre família e escola?

O duplo da alteridade entre o estranho e o trivial do homem ordinário posto a falar sobre uma dada questão indica estratégias, táticas e tentativas, na linha debatida por Certeau (1998) e recuperada por Pêcheux (1997) de lidar com estas evidências, que produzem efeitos de unidade e de pluralidade de posições do sujeito do discurso (ORLANDI, 2007). Com base nestas bases teóricas, chegamos a seis (6) sequências discursivas, organizadas em dois (2) recortes (R1 e R2), a saber: R1 – *déficit* de atenção e relação entre família e escola; R2 – discurso médico e relação família e escola.

Análise do corpus

R1 – *déficit* de atenção e relação entre família e escola

Nesta primeira zona de sentidos, destacamos nas três sequências discursivas abaixo elencadas marcas linguístico-discursivas que indiciam uma relação de evidência e naturalização do sentido de que as crianças teriam dificuldades de cumprir as tarefas escolares e prestarem atenção por conta de *déficits*, cujas raízes estariam nas relações familiares.

É o que vemos na SD1:

SD 1 - Então, assim, parece que a família não tá sabendo lidar com seus próprios filhos, os pais, né. Outra hora você vê também, eu percebi, eu tava falando aqui com a professora, a questão da, da, da família, do estilo de família que a gente tem hoje. Pais

que acordam cedo para trabalhar, uma luta, acordam quatro horas da manhã, aí às vezes tem um filho pequeno, ou é a filha mais velha que olha. Então essa filha né, que tá aqui com a gente, é a menina que dá trabalho, é a menina que não qué fazê nada, daí fica assim aquele impasse, daí: ‘- ó professora eu sei que eu tô sem tempo de dar atenção pra ele, mas eu preciso trabalhar’. O pai trabalha, outra hora eu já percebi, são filhos de pais separados, né. (grifos nossos).

Vemos em “são filhos de pai separados, né” um arremate para a cadeia significativa. Há uma retroação de “pais separados” com “menina que não qué fazê nada” e com “menina que dá trabalho”. Ao modo do encadeamento X porque Y acima mencionado “A menina (que pode ser qualquer uma) não quer fazer nada e dá trabalho ao professor porque os pais são separados e porque “a família não tá sabendo lidar com seus próprios filhos”.

Este encadeamento que retroage de modo a sustentar a evidência de que filhos de pais separados não querem fazer nada e, em tese, dão trabalho ao professor na escola apaga a voz dos pais, veiculada na forma de discurso direto, pelo sujeito-professor. Em AD, esta voz é denominada forma marcada da heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Ao dar voz ao sujeito-pai (ó professora eu sei que eu tô sem tempo de dar atenção pra ele, mas eu preciso trabalhar) há uma lacuna, uma abertura do sentido que parece indicar o apontamento de uma contradição com a evidência mencionada, em “o pai trabalha”, mas que retorna ao encadeamento de evidências em “outra hora já percebi, são filhos de pais separados, né”.

Conforme o modelo jakobsoniano, o uso do “né” indica a função fática da linguagem porque serve de pedido de confirmação ao interlocutor, mas do ponto de vista discursivo, pode ser entendido como atendimento a uma demanda do Outro. Neste caso, também comprova a evidência estabelecida, a saber: todo filho de pai separado dá trabalho e não quer fazer nada na escola. Essa asseveração ratifica também uma falta de atenção, que no caso da SD2 aparece como uma questão que se reflete na cabeça do aluno em aliança com questões que o sujeito-professor imagina se localizar na família. Vejamos:

SD2 - Aí eles acabam trazendo, vendo a matemática como um bicho papão, como uma disciplina que eles não conseguem aprender, e muitas vezes, a causa dessa não aprendizagem, deles não estarem assimilando, é porque eles não conseguem desenvolver, eles têm, eles tem muito déficit de atenção em função desses problemas que eles vivenciam. A cabecinha, né, parece estar flutuando em outros espaços que não esse da sala de aula. Então, assim o papel do Psicólogo né, na minha opinião, seria importantíssimo, porque além de trabalhar com o aluno, né, esses profissionais também trabalhariam com a família, né, i i i i traria esse respaldo pra gente, a gente, de certa forma a gente conheceria melhor o aluno, né, e saberia uma forma melhor de lidar com aquele aluno em sala de aula (grifos nossos).

A constatação acima (“eles não conseguem aprender”) decorre de uma cadeia significativa que estabelece o seguinte elo, por retroação, a saber: “eles não conseguem desenvolver” - “tem muito déficit de atenção em função de problemas que vivenciam, a cabecinha, né” - “trabalhar com o aluno”- [psicólogos] “também trabalhariam com a família”. Em outra direção, seguindo a mesma cadeia significativa: bastaria o Psicólogo localizar na família a “origem” do *déficit* presente na cabeça do aluno e fazê-lo se desenvolver e aprender; é a busca de uma inteligência abstraída (MOYSES; COLLARES, 1997).

A partir dos pressupostos psicanalíticos lacanianos, é sabido que o sujeito enuncia algo com uma aparente intenção que, por vezes, indica outra região do grande Outro. A cadeia significativa também sustenta sentidos de evidência ao se organizar de maneira “invertida”, uma vez que não há uma ordem pré-definida ou que seja mais adequada para que os significantes sejam apresentados.

Fato é que a mensagem é sempre invertida, cifrada, e nunca linear. A mensagem não é um enunciado ou teria um significado específico (LACAN, 1998).

A partir da proposição de Lacan (1998) sobre os pontos de *capiton* (pontos de estofa), conforme a qual o processo de significação mobiliza seus significantes mais valiosos e decisivos para fazer emergir o sujeito, no caso, os significantes “desenvolver, aprender, *déficit* de atenção, problemas que vivenciam, cabecinha, família” costura pontos de estofa, pontos a partir dos quais o sentido toma direção.

A partir de Pêcheux (1993), entendemos que este rumo do sentido, no caso, sustenta a posição sujeito-professor que ratifica as FIs dominantes de que haveria a possibilidade de separar as crianças em idade escolar mais pensadas ao “*déficit* de atenção”.

É a herança das teorias do *déficit* de atenção como prerrogativa para esta segregação entre “aptos” e “inaptos”, já analisada por Patto (1992). Esta autora realizou estudo que se tornou marco nos anos de 1990, no que se refere à demonstração da importação ao Brasil das teorias da carência cultural. Estas teorias redefiniram as teorias racistas e de naturalização da suposta superioridade branca de norte-americanos e empreenderam uma nova roupagem à segregação social destes com relação a negros e latinos.

A suposta inferioridade destes últimos era explicada pelo *déficit* psíquico e cultural resultante de uma crença sobre o conceito de ambiente pobre em estímulos. Disto resultou a consolidação de uma representação pejorativa das camadas populares e de seus modos e estratégias de vida cotidiana, subdividida em questões como a patologia individual e dos grupos a que se filiam, bem como mistificando relações falsas como entre desnutrição e baixo rendimento escolar (PATTO, 1992; SAWAYA, 2006).

O *déficit* estaria ligado de forma evidente a um padrão de desenvolvimento, de aprendizagem que também aparece nesta mesma zona de sentido na SD3:

SD3 – a gente tem sentido muita dificuldade em acompanhá-los no rendimento escolar e muitas vezes essas, essas dificuldades advêm de causas exteriores que a gente desconhece, na família, na sociedade, no ambiente onde eles vivem, e quando o Psicólogo, ele atua, ele acaba nos ajudando nesse sentido e isso reflete no nosso trabalho em sala de aula, entendeu? (grifos nossos).

Como já foi esclarecido, as SDs aqui analisadas foram extraídas de um *corpus* mais amplo que trata da contratação de Psicólogos para a rede de ensino. Por isso nas SD2 e 3 há menção ao que se espera do papel do Psicólogo na escola. Todavia, nosso foco é analisar a evidência de sentido de que um conhecimento mais aprofundado ou a proximidade com um modelo idealizado de família socorreria o sujeito-aluno “no rendimento escolar”.

Note que em “a gente tem sentido muita dificuldade em acompanhá-los no rendimento escolar”, a evidência é que se faz necessário que o sujeito-professor acompanhe o sujeito-aluno. É evidente nesta SD3 que se trata de um par alinhado, de modo que pareceria haver uma plena correspondência entre ambos os lugares, “a gente” (sujeito-professor) e “causas exteriores que a gente desconhece, na família”. Há uma contradição entre conhecer e não conhecer as “causas exteriores”; o aparente desconhecimento é contornado com a evidência da localização na família.

Todavia, a partir da Psicanálise, é sabido que há mal-entendido em qualquer relação. Entre professor-aluno, por exemplo, conforme Kupfer (2001) podemos partir do pressuposto de uma relação de natureza contraditória e incompleta, posto que o desejo é inalcançável por conta do pressuposto freudiano da transferência e da própria impossibilidade. Mesmo assim, o sujeito-

professor estabelece uma lógica disjuntiva segundo a qual: o professor que (não) conhece uma das causas exteriores (família, por exemplo, mas pode haver outras) (não) acompanha seu aluno. As asseverações universais, assim articuladas aparecem sob outros disfarces, como no caso da SD4

SD4 - Se a gente observar, hoje, ó, (breve pausa): pandemia, aí vem, pais separados [...] E o professor tá fazendo papel de muitas coisas, e são os pais mais ausentes e aí a gente tem que saber porque esse menino tá ausente, ontem mesmo a gente fala por exemplo, né, tivemos o plantão, esperando que o pai venha pra saber como que está o menino, tem muitos que nem aqui pisa (grifos nossos).

Nota-se que a cadeia significativa sofre um “ruído”, um abalo com a inserção de “pais separados”. O sujeito-professor inicia uma distribuição de sentidos e uma contingência com o evento “pandemia”, mas recorre à evidência que, no caso da SD4, faz com que a substituição de “pais separados” por “pais ausentes” naturalize o sentido de que (de novo por retroação da cadeia significativa) o segmento “porque esse menino tá ausente” a reorganize, de modo que: o menino está ausente porque os pais são separados (ausentes). A falsa equivalência entre “ausente” e “separado” sustenta a evidência entre a “ausência do menino” e a “ausência dos pais”.

Pêcheux (1993) defende que não há sinonímia plena nem equivalência direta entre os significantes. Sendo assim, ao fazer uso desta falsa equivalência e alinhar estes significantes, o sujeito-professor faz parecer evidente que todo aluno de pai separado é um aluno de pai ausente e portanto, também é ausente.

Ora, um aluno ausente é o que estaria fora da escola posto que os pais seriam “ausentes/separados”; se está fora, não há propósito que a escola se ocupe dele, discuta sua condição, considere seu cotidiano escolar. Está implícito, portanto, que a escola se importa com os presentes; uma vez que “o menino” está ausente, esta sua condição possibilita isenção por parte da escola, eximir-se de sua responsabilidade ética. Somado a isto, vale notar que “menino” tem valor genérico, ou seja, pode ser qualquer um.

Outro ponto de inserção da distribuição de sentidos sobre a relação entre família e escola foi sustentada pelo discurso médico. Em linhas gerais entendemos discurso médico como uma região do sentido que supõe um sujeito universal, hipervalorizando sua base orgânica e biológica, em busca de normas gerais e que opera gestos de interpretação a partir deste modelo. (FOUCAULT, 1977). Por isso, analisamos esta segunda zona de sentidos como R2.

R2 – discurso médico e relação entre família e escola

SD5 – Não adianta a gente tá aqui só fazendo encaminhamentos e tudo, e a família fica de fora. A gente sabe, a maioria desses problemas, a origem vai tá aonde, lá na família, né. Pode ser assim um comentário tipo, como se diz assim, de senso comum, né mas a família deve ser ouvida, né, até que possa ser feita uma anamnese desse aluno pra num, pra assim nos direcionando dentro da escola o que que a gente pode fazer também na parte pedagógica para que esse aluno possa avançar. (grifos nossos).

A evidência de que a anamnese (médica) bem feita daria conta de fazer o aluno “avançar” se sustenta a partir de uma dicotomia entre “dentro” e “fora”. Há uma ilusão do sujeito-professor de que a dicotomia entre família (“lá na família”) e escola seja resolvida.

Corpos e olhares foram modificados a partir do século XVIII, pois entre o que e do que se fala passou haver uma nova distância. Passa a haver uma nova articulação do discurso médico que também silencia. Este silenciamento é sustentado por uma opacidade e uma travessia cada vez mais espessa entre o objeto examinado e o olhar do examinador. (FOUCAULT, 1977).

Defendemos que por conta disso o sujeito-professor na SD5 requeira uma anamnese. Embora à distância, sem uma hipótese diagnóstica certa, o sujeito-professor aposta que um exame minucioso e que atravessa esta opacidade daria conta de explicar como ultrapassar o “encaminhamento” e chegar na “origem”, cuja localização estaria na “família”.

Em “até que possa ser feita” há um valor do marcador de contingência “se”, de tal modo que podemos entendê-la, conforme nossas palavras assim: “se feita a anamnese, a família não fica de fora e é possível acompanhar o aluno dentro da escola” ou “se não feita a anamnese, a família fica de fora (tal como vem ocorrendo) e não é possível acompanhar o aluno dentro da escola”.

Esta dicotomia é contornada por um “atalho”. Aparentemente o sujeito-professor acredita que a família guia o aluno dentro da escola. O sujeito-professor o direciona pela “anamnese” que se apresenta como pré-condição para “que o aluno possa avançar”.

É a anamnese sobre as “origens” localizadas na família que legitima o poder do discurso médico. O poder deste exame clínico médico alcançaria o ponto de ao conhecer a criança também conhecer origens de supostos problemas de natureza médica (normalidade e anormalidade) cuja origem estaria na família. É o exame do corpo biológico e social que atravessa a opacidade e a espessura a que nos referimos.

Em “lá na família” que recupera “na origem” notamos a evidência de sentido de que na família, a qual é parte do corpo social, estão os “problemas”. Tal como aparece na abordagem foucaultiana explicada em Zorzanelli e Cruz (2018) não há prática corporal que não passe pela medicina, que esteja fora do seu alcance, projeto este que incluiu a medicalização das famílias no projeto da nosopolítica do século XVIII. Por isso, o sujeito-professor da SD5 reivindica uma posição que recorta do discurso médico (sob a fórmula do “dever”, do “ter que”) aliada do discurso jurídico, a formulação “a família deve ser ouvida”.

SD6 - aí vem a, a questão social, né, a questão familiar, é, e outras influências do meio, que a gente não sabe assim exatamente precisar a situação; mesmo tentando ajudá-los, né, a gente não consegue resolver essa situação, então esses casos são encaminhados pro CAEE², dentro da escola aqui tem um AEE³ também. Mas, assim, a gente percebe que, assim é muito falha a questão do, da, da, do funcionamento, né, dessa, dessas instituições e que na verdade tem contribuído muito pouco e que não pode assumir o papel do Psicólogo. (grifos nossos).

Na SD6 temos outra substituição; no caso, a substituição de “questão social” por “questão familiar”. Esta última é significada como uma dentre “outras influências do meio”. O uso de uma oração (“que a gente...”), em seguida, retoma este sítio de significação com o uso de um marcador linguístico indeterminado (voz anônima) em “a gente”, que tem valor genérico.

Nota-se que o uso de “precisar” (em “que a gente não sabe assim exatamente precisar a situação”), no sentido de dar precisão, de ser preciso, recorre novamente à normatividade médica. Como há uma lacuna, o sujeito-professor naturaliza uma suposta necessidade de normatização médica, mas não alcança o ponto “adequado”; por isso, recorre ao “CAEE” e ao “AEE”. O lugar de autoridade evidente na atribuição e na ratificação da busca pela “precisão”, ao mobilizar o lugar de especialistas e de um saber instituído por estes órgãos não é posto de lado, nem mesmo quando o sujeito-professor designa “é muito falha a questão do, da, da, do funcionamento [...] dessas instituições”, pois há um ponto de dispersão dos enunciados com o uso do marcador “dessas”.

² CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado.

³ AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Este marcador linguístico-discursivo pode se referir seja às instituições (CAEE e AEE), seja às escolas que abrigam estas organizações. Ao enunciar que “tem contribuído muito pouco” há a legitimação do discurso médico, pois mesmo sendo “pouco” (ponto de abertura do sentido, afinal não se pode medir o que seria pouco), ratifica-se o valor do sentido de normatividade veiculado pelo CAEE e AEE. Esta legitimação retorna à relativa abertura do sentido para apontar contradições sobre o papel destas últimas, com a finalização “mas não é papel do Psicólogo”.

Todavia, como já explicamos, não é objetivo principal desta pesquisa analisar esta questão, embora esta publicação decorra de uma investigação mais ampla a este respeito. Nosso objetivo foi o de analisar a disputa pelos sentidos de “família” nos processos de significação de sujeitos-professores.

Considerações Finais

Ao responderem uma entrevista semiestruturada sobre contratação de Psicólogos para a rede de ensino, analisamos os recortes de um *corpus* mais amplo, em que notamos e indicamos deslocamentos para o objeto do sentido e sua relação com o a relação entre “família e escola”.

Deste movimento de análise discursiva chegamos a duas zonas de sentido, a saber: “*déficit* de atenção e relação entre família e escola” e “discurso médico e relação entre família e escola”. Embora os dois recortes de alguma maneira indiquem relações com norma, uma enfatiza *déficit* no aluno e outro uma suposta desordem na família. Mais especificamente, o primeiro se refere à desordem dos “pais separados”, e outros aspectos relacionais indefinidos da “família”, na segunda zona de sentido indicamos a questão da anamnese.

Há uma aliança entre ambas estas zonas de sentido para assegurar posições sujeito do discurso interpeladas por uma FI “médica e higienista” e uma FD “familiar-normativa”. Denominamos esta última desta maneira porque notamos nos discursos analisados marcas de detecção, seriação e segregação entre o que seria uma presença (dos pais) e um modelo familiar “ideal” tomado como referência para estabelecer relações de causa e efeito entre os sujeitos-alunos e suas relações com o desempenho escolar. Esta FD faz funcionar especificamente uma FI “médica e higienista” que tem por anteparo um processo histórico marcado pelas teorias racistas, pela eugenia e mais especificamente, pelas teorias do *déficit* (PATTO, 1992; MOYSES, COLLARES, 1997; SAWAYA, 2006).

Em uma posição-sujeito (P1), o sujeito-professor acredita que sabe que o aluno tem *déficit* por conta da família, embora não saiba como localizar este *déficit*. Em outra posição (P2), o sujeito-professor sabe que problemas de família afetam o rendimento escolar, e lhes significa, conforme um parâmetro normativo do discurso médico; que, mesmo limitado, predomina com algum procedimento que pode ser feito para ajudar a localizar, seja por meio de uma anamnese e/ou de um encaminhamento, feito de modo mais adequado, ou próximo do ideal. Por isso, ambas (P1 e P2) se aliam para ratificar um alinhamento à FI e à FD aqui mencionadas.

Os sujeitos-professores veiculam parâmetros de normatividade que a educação escolar brasileira insiste em legitimar, mas são discursos inacabados. Isto porque o sentido não tem origem definida. Em sua relação com o sujeito, pela teoria do significante elaborada por Lacan (1998) e retomada por Pêcheux (1993), as “camadas” discursivas que recobrem processos históricos de exclusão e de crenças em contingências pré-estabelecidas podem ser questionadas com uma análise mais aprofundada (ORLANDI, 2007). É o que fizemos no caso deste alinhamento entre ambiente/estrutura familiar e *déficit* no sujeito-aluno e suposta detecção fundamentada no discurso

médico; alinhamento este que parecia superado, mas que vem sendo apontada também por outras pesquisas (SODRE, SOUSA e CABRAL, 2021).

Ocorre que, como notamos, as relações entre “estrutura familiar” (SARTI, 1996) e escola são imprecisas e marcadas por desencontros entre demandas e lógicas de organização cotidiana (THIN, 2004), o que redefine movimentos de segregação operados por um modo do capital simbólico (BOURDIEU, 1996), ao tentar impor um padrão estabelecer parâmetros de normatividade a serem alcançados.

No cotidiano escolar, este sujeito atravessado por dizeres encapsulados em fórmulas e contingências pré-definidas e formatadas pelas molduras discursivas acima analisadas parece aceitá-las, sem haver contradição ou furos nas zonas de sentido veiculadas pelos sujeitos-professores. Todavia, há possibilidades de rupturas nestes discursos, porque são discursos inacabados.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora UNICAMP, 1998.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Lei 13935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dezembro 2019.

CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLLI, D. R.; LUNA, S. V. de. Práticas de integração família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, e186361, p.1-13. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186361>

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUfscar, 2014.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FERREIRA, M. de C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100005>

FONTENELE, L. **A interpretação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense, 1977.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUERRIERO, I.C.Z.; MINAYO, M.C.S. A aprovação da resolução CNS nº 510/2016 é um avanço para a ciência brasileira. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 299-310, out/dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019190232>

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

LACAN, J. **O Seminário – livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos na pesquisa em educação. *In*: ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v.1, 2019. p. 205-211.

MENEZES, V. M. O. de. Trajetórias sociais em estratos médios: família, escolaridade e trabalho. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, e.200047, p. 1-23. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2238-38752022v1222>

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>

ORLANDI, E.P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121. 1992.

PAIXÃO, L. P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 141-170, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100008>

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, M. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas: Pontes, 1997.

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. Campinas: Autores associados, 1996.

SAWAYA, S. M. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 133-146, dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000300015>

SILVA, R. M. C. *et al.* Recursos do ambiente familiar e desempenho escolar: análise de fatores associados em adolescentes do ensino fundamental. **CODAS**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 1-8. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212021058>

SODRE, E.B.; SOUSA, L.C.B.; CABRAL, B.E.B. Queixa escolar: uma análise dos encaminhamentos de alunos aos serviços de saúde. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 52, p. 44-53, jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p44-53>.

TFOUNI, L.V. *et al.* O paradigma indiciário e as ciências humanas: psicanálise e análise do discurso. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 1256-1270. 2016.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200002>

VELÁZQUEZ, D. **As meninas**. 1656. 1 original de arte, óleo sobre tela, 320x281. Museu do Prado. Madri.

ZORZANELLI, R. T.; CRUZ, M. G. A. O conceito de medicalização em Michel Foucault na década de 1970. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 22, n. 66, p. 721-731, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0194>

Recebido em 06/12/2022

Versão corrigida recebida em 19/05/2023

Aceito em 20/05/2023

Publicado online em 28/05/2023